

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Análise de Textos Literários sobre a Aprendizagem em Estudantes do  
Ensino Secundário: Efeitos na Conceção de Aprendizagem e na  
Competência de Análise de Textos Literários**

**Joana Cordeiro Bernardo Gonçalves**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação**

**2020**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Análise de Textos Literários sobre a Aprendizagem em Estudantes do  
Ensino Secundário: Efeitos na Conceção de Aprendizagem e na  
Competência de Análise de Textos Literários**

**Joana Cordeiro Bernardo Gonçalves**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Manuel Duarte**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação**

**2020**

*“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite.*

*Um fósforo não ilumina nada, mas permite ver quanta escuridão existe ao redor.”*

*- William Faulkner (1897 – 1962), escritor*

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, o Prof. Dr. António Duarte, pelo seu aconselhamento, motivação e confiança.

Aos alunos participantes, pelo seu interesse, envolvimento e partilha.

Aos professores e aos órgãos da Direção e do Conselho Pedagógico participantes, pelo seu apoio, disponibilidade e colaboração.

Aos professores do Mestrado Integrado em Psicologia, sobretudo da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, pelas oportunidades de formação e reflexão.

Aos meus colegas do Mestrado Integrado em Psicologia, sobretudo da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, e ao ULTIMACTO. – Grupo de Teatro da FPIE-UL, pelo diálogo, experiências e companheirismo.

À minha família, Margarida, José Pedro e Tiago, e aos meus amigos, em especial, Manuela, Catarina, Cláudia e o grupo-maravilha do Ensino Secundário, pela sua compreensão, paciência e aceitação incondicionais.

## **Resumo**

O presente estudo teve por objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção promotora da análise de textos literários na temática da aprendizagem escolar na concepção de aprendizagem e na competência de análise daquele tipo de textos em estudantes do 12º ano de escolaridade. Para o efeito, recorreu-se a um desenho de investigação quasi-experimental e de experiência de casos múltiplos, com um grupo experimental e de controlo, cada um com 21 participantes, e dois momentos de avaliação (pré- e pós-teste). A concepção de aprendizagem dos participantes foi avaliada pelo Inventário de Concepções de Aprendizagem – COLI e a sua competência de análise de textos literários por um teste cotado pela Taxonomia SOLO, sensível à complexidade estrutural do produto de aprendizagem. Os dados resultantes do COLI foram submetidos a uma análise estatística, com recurso a métodos não paramétricos, e analisados caso a caso, ao passo que os resultados do teste de competência de análise de textos literários apenas foram submetidos a uma análise caso a caso. Adicionalmente, questionou-se os participantes do grupo experimental sobre a perceção de eventuais mudanças provocadas pela intervenção, tendo as respostas sido submetidas a uma análise de conteúdo temática de tipo indutivo. Os resultados indicaram existir uma redução estatisticamente significativa na concepção de “aprendizagem como ganho de informação” após a intervenção no grupo experimental, mas não estatisticamente diferente do resultado do grupo de controlo. Paralelamente, uma análise caso a caso denotou redução de uma concepção quantitativa de aprendizagem (i.e., concepção de “aprendizagem como ganho de informação” e concepção “quantitativa”) e um aumento da competência de análise de textos literários na maior parte dos participantes do grupo experimental. Finalmente, a análise da perceção de mudanças provocadas pela intervenção apurou um aumento da reflexão e da consciência metacognitiva sobre a aprendizagem, bem como uma mudança na concepção de aprendizagem, ainda que de forma indiferenciada. Neste sentido, o presente estudo apresenta alguns indícios de um efeito benéfico da intervenção. São ainda retiradas implicações práticas e sugestões para estudos futuros.

**Palavras-chave:** concepção de aprendizagem, competência de análise de textos literários, nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem, aprendizagem pela arte, literatura.

## **Abstract**

The aim of the present study was to assess the effects of an intervention which promotes the analysis of literary texts regarding school learning on the conception of learning and the competency of analysis of these texts in 12th grade students. For that purpose, a quasi-experimental and multiple case experimental study design was implemented, with control and experimental groups, each with 21 participants, and two assessment moments (pre and posttest). The Conceptions of Learning Inventory – COLI was used to assess the participants' conception of learning and a test to assess their competency of analysis of literary texts was quoted with the SOLO Taxonomy. The COLI's data were submitted to a statistical analysis with the use of non-parametrical methods and each case was also analyzed individually, while the data from the test were only analyzed in each case. Additionally, the participants of the experimental group were asked about the perceived impact of the intervention. These data were submitted to a thematic content analysis of inductive type. The results indicated a statistically significant decrease on the conception of learning as “gaining information” after the intervention, but this result was not statistically different from the one in the control group at the posttest. At the same time, an individual analysis of each case informed a decrease in a quantitative conception of learning (i.e., conception of learning as “gaining information” and "quantitative" conception of learning) and an increase in the competency of analysis of literary texts in the majority of the participants of the experimental group. Finally, the analysis of the perceived impact of the intervention notified an increase in reflection and metacognitive conscience about learning, as well as an undifferentiated change in the conception of learning. In this sense, the current study shows evidence of this Literature-based intervention's beneficial effects in the two dependent variables. Practical implications and some future studies' suggestions are also mentioned.

**Keywords:** conception of learning, competency of analysis of literary texts, structural complexity of the learning product, art-based learning, literature.

## Índice

Introdução.....	1
Conceção de aprendizagem.....	2
Intervenção na conceção e nas abordagens à aprendizagem.....	4
Nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem.....	8
Intervenção na aprendizagem com base na Literatura.....	10
Objetivos e hipóteses.....	13
Método.....	15
Desenho de investigação.....	15
Participantes.....	15
Procedimento de avaliação.....	16
Inventário de Conceções de Aprendizagem.....	16
Teste de competência de análise de textos literários.....	18
Questão aberta sobre o impacto da intervenção.....	20
Procedimento de intervenção.....	20
Procedimento de análise dos dados.....	22
Resultados.....	25
Conceção de aprendizagem.....	25
Competência de análise de textos literários.....	32
Perceções do impacto da intervenção.....	33
Discussão.....	40
Conclusão.....	49
Referências bibliográficas.....	52
Lista de anexos.....	65

## Índice de figuras

Figura 1. Evolução da concepção “aprendizagem como ganho de informação” (INFO) no grupo experimental.....	28
Figura 2. Evolução da concepção “aprendizagem como recordar informação” (REC) no grupo experimental.....	28
Figura 3. Evolução da concepção “aprendizagem como compreender, usar e aplicar” (UUA) no grupo experimental.....	29
Figura 4. Evolução da concepção “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS) no grupo experimental.....	29
Figura 5. Evolução das concepção “compósita” quantitativa (QUANT) no grupo experimental.....	31
Figura 6. Evolução das concepção “compósita” qualitativa (QUAL) no grupo experimental.....	31
Figura 7. Evolução da competência de análise de textos literários no grupo experimental.....	33



## **Índice de tabelas**

Tabela 1. Características linguísticas dos textos selecionados para avaliação.....	19
Tabela 2. Características linguísticas dos textos selecionados para intervenção.....	22
Tabela 3. Conceções de aprendizagem dos grupos experimental (GE) e de controlo (GC) (mediana de cada conceção medida pela sua escala correspondente).....	26
Tabela 4. Conceção de aprendizagem de cada participante do grupo experimental (média de cada uma das quatro conceções medidas pelas suas escalas correspondentes).....	27
Tabela 5. Conceção de aprendizagem de cada participante do grupo experimental (média de conceções quantitativas e qualitativas).....	30
Tabela 6. Nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem no grupo experimental (medida na escala ordinal de 5 pontos da Taxonomia SOLO)...	32
Tabela 7. Sistema de categorias sobre a perceção das mudanças provocadas pela intervenção no grupo experimental.....	34

## Introdução

Tal como a investigação no quadro da teoria *Students' Approaches to Learning* (SAL) tem vindo a revelar, os resultados académicos relacionam-se tanto com as abordagens à aprendizagem dos estudantes como com as suas concepções de aprendizagem (e.g., Entwistle & Peterson, 2004; McLean, 2001; Varnava-Marouchou, 2011). Em particular no que diz respeito à concepção de aprendizagem, ainda que seja nela reconhecida a influência do contexto de aprendizagem (e.g., Richardson, 2011), a investigação evidencia a possibilidade da sua modificação através da reflexão e discussão sobre ela (e.g., Tynjälä, 1997) e da sua reestruturação cognitiva (e.g., Vitorino, 2010). De modo complementar, a promoção da complexidade estrutural do produto de aprendizagem (p.e., através do treino da competência de análise de textos literários) tem sido associado igualmente a uma modificação da concepção de aprendizagem e da potenciação do sucesso académico (e.g., Morris, 2001).

Paralelamente, as Artes têm sido utilizadas no âmbito da Psicologia educacional como meio de modificação das concepções de aprendizagem (e.g., Mesquita & Duarte, 2018). Especificamente, a Psicologia da Literatura vê a leitura e a análise guiada de uma obra literária como promotora da construção de significado (e.g., Gladding, 2016), de reflexões críticas (e.g., Mulder, Hakemulder, Berghe, Klaassen & Berkum, 2017) e de simulação de situações do quotidiano (e.g., Oatley, 2016).

Neste sentido, o presente estudo pretende averiguar se a análise orientada de textos literários na temática da aprendizagem pode desenvolver a concepção de aprendizagem e a competência de análise daquele tipo de textos em alunos do 12º ano de escolaridade. Por outras palavras, o seu objetivo consiste em compreender quais os efeitos de uma intervenção quasi-experimental que promove a análise de textos literários na temática da aprendizagem nestas duas variáveis. Com isto, procura-se também investigar a pertinência da aplicação deste tipo de intervenções num período de transição escolar e, especificamente, em estudantes que frequentem o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

Assim, tendo por base esta questão de investigação, desenvolver-se-á nas quatro subsecções seguintes os referenciais teóricos subjacentes às duas variáveis dependentes deste estudo (i.e., a concepção de aprendizagem e o nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem) e às hipóteses e resultados de estudos de intervenções desenhadas para 1) modificar a concepção de aprendizagem dos estudantes e 2) modificar

variáveis cognitivas, entre elas as duas variáveis dependentes do presente estudo, com recurso à Literatura.

### *Conceção de aprendizagem*

Duarte (2002) define “conceção de aprendizagem” como “o significado que o fenómeno de aprendizagem tem para os indivíduos” (pp. 22). A esta definição, Vermunt e Vermetten (2004) acrescentam que uma determinada conceção engloba um sistema de crenças e de conhecimentos que um indivíduo tem, por exemplo, sobre o próprio enquanto aprendiz, sobre os objetivos, atividades e estratégias de aprendizagem e sobre a divisão de tarefas entre alunos e professores no processo de aprendizagem.

Um dos primeiros estudos neste âmbito reporta-se a Säljö (1979), no qual o autor procurou sistematizar as diferenças entre os indivíduos ao nível da sua conceção de aprendizagem. Tendo por base entrevistas com adultos de diferentes níveis de escolaridade, observaram-se dois tipos de conceções. Por um lado, notou-se que alguns participantes conceptualizavam a aprendizagem enquanto obtenção de factos irrefutáveis, realçando processos como a memorização e a reprodução de informação. Em contrapartida, para outros, o fenómeno da aprendizagem tornava-se ele próprio objeto de reflexão, era estendido a contextos que iam além do sistema educativo e era apoiado na compreensão de várias e diferentes parcelas de informação. Esta distinção estaria na base das noções de conceção de aprendizagem quantitativa e qualitativa (Säljö, 1984), respetivamente, designadas também como reprodutiva e transformativa (ou construtiva) por alguns autores (e.g., Dahlgren, 2005; Richardson, 2011; Tynjälä, 1997; Vermunt & Vermetten, 2004).

Após esta primeira formulação, outros autores, e em especial Marton, Dall’Alba e Beaty (1993), vieram reformular e estender a distinção entre conceções de aprendizagem em seis categorias, com três a diferenciar a conceção quantitativa e outras três a conceção qualitativa, sendo elas: aprendizagem como 1) “aumento do conhecimento” (i.e., como um processo de armazenamento e adição a informação já existente), 2) “memorização e reprodução” (i.e., enquanto retenção de informação para depois reproduzir, cingindo-se a aprendizagem ao contexto educacional), 3) “memorização e aplicação” (i.e., para além da aquisição e armazenamento, considera-se a aplicação e adaptação da informação), 4) “compreensão” (i.e., exploração do significado da informação, procedendo-se a um exame crítico e tendo consciência de diferentes

perspetivas), 5) “reinterpretação” (i.e., que pressupõe uma mudança da concepção que se tinha sobre um determinado fenómeno, sendo a aprendizagem vista como algo que não é estanque) e 6) “mudança pessoal” (i.e., a aprendizagem processa-se de uma forma multifacetada, e há um maior enfoque na relação entre o “sujeito” e o “objeto” de estudo).

Desde então, estas concepções de aprendizagem têm surgido tanto em estudos de carácter qualitativo, com a utilização de entrevistas e de questões abertas (e.g., Duarte, 2007; Entwistle & Nisbet, 2013; Säljö, 1979, 1984), como de carácter quantitativo, sendo consideradas para a construção de instrumentos de avaliação, dos quais é exemplo o Inventário de Concepções de Aprendizagem – COLI (e.g., Purdie & Hattie, 2002; Chaleta, 2018). Deste último tipo de estudos, de igual modo, têm emergido novas concepções como resultado, por exemplo, da comparação entre os contextos socioculturais onde os instrumentos são aplicados (e.g., Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Marton et al., 1993).

Muitos autores (e.g., Entwistle & Peterson, 2004; Purdie & Hattie, 2002; Säljö, 1979; Vermunt & Vermetten, 2004) consideram que estas seis concepções estão organizadas de forma hierárquica, e enfatizam que concepções mais qualitativas têm uma influência mais positiva no processo e produto de aprendizagem. No entanto, mais recentemente, outros autores (e.g., Chaleta, 2018; Chaleta & Grácio, 2016; Makoe, Richardson & Price, 2008) têm salientado que um mesmo indivíduo poderá demonstrar concepções dos dois tipos, variando com a tarefa de aprendizagem (e.g., Hounsell, 2005; Rebelo & Duarte, 2012); o contexto de aprendizagem (e.g., Negovan, Sterian & Colesniuc, 2015; Richardson, 2011; Vezzani, Vettori & Pinto, 2017) ou o ambiente sociocultural (e.g., Purdie et al., 1996; Marton et al., 1993).

Desenvolvendo sobre a influência do contexto de aprendizagem, tem sido frequente a exploração das diferenças na concepção de aprendizagem consoante o curso académico dos indivíduos. Neste sentido, tem-se registado uma maior prevalência de concepções qualitativas em estudantes das áreas de Ciências Sociais, Literatura e/ou Humanidades, com os estudantes das áreas de Ciências e Tecnologias a apresentarem maior prevalência das concepções quantitativas (e.g., Chaleta, 2018; Grácio et al., 2011; Sadi & Lee, 2015; Vettori, Vezzani, Bigozzi & Pinto, 2020). No contexto português, Grácio e colaboradores (2011), Chaleta e Grácio (2016) e Chaleta (2018) referem especificamente uma maior frequência de concepções de aprendizagem como “mudança pessoal”, “um processo não limitado no espaço e no tempo” e como “desenvolvimento de competências sociais” no primeiro grupo de estudantes.

Ainda assim, autores como Campos e colaboradores (2018) reforçam que, mesmo na área acadêmica das Ciências, registam-se diferenças entre os estudantes das Ciências da Saúde e de Ciências Experimentais, com o primeiro grupo a apresentar uma maior prevalência de uma concepção de aprendizagem como “dever” e “desenvolvimento de competências sociais”. Mais, em comparação com os estudantes de Ciências Sociais, os alunos de Ciências da Saúde apresentam maior incidência de concepções de aprendizagem quantitativas, sobretudo a noção de aprendizagem como armazenamento e recordação de informação. Este estudo complementa os resultados de Eklund-Myrskog (1998), que já apontava para uma maior probabilidade de se verificarem concepções mais qualitativas em estudantes do curso de Enfermagem, contrastando com uma maior prevalência de concepções quantitativas em alunos de Mecânica Automóvel.

De forma complementar, estudos recentes têm demonstrado que a concepção de aprendizagem dos alunos sofre alterações ao longo da sua escolaridade, com modificações mais evidentes a registar-se em períodos de transição (i.e., entre ciclos de ensino). Tanto na transição do ensino primário para o médio (e.g., Robbers, Donche, Maeyer & Petegem, 2018) como do ensino secundário para o superior (e.g., Donche, Coertjens & Petegem, 2010), regista-se a prevalência de concepções mais quantitativas no primeiro ano do ciclo de ensino seguinte, que estão associadas a uma diminuição do envolvimento dos alunos em atividades de processamento profundo da informação (com foco nas competências metacognitivas).

Estes resultados, associados a investigações com estudantes do Ensino Secundário que correlacionam uma concepção de aprendizagem mais qualitativa a um melhor desempenho académico, com concepções mais quantitativas a corresponderem a um pior desempenho (e.g., Cano & Cardell-Delawar, 2004; Peterson, Brown & Irving, 2010), reforçam a pertinência de se desenvolverem intervenções que promovam o desenvolvimento da concepção de aprendizagem e que ajudem assim a preparar os alunos para o nível de escolaridade seguinte.

### *Intervenção na concepção e nas abordagens à aprendizagem*

Vários estudos têm vindo a revelar que é possível modificar a concepção de aprendizagem dos estudantes, quer seja através da modificação e regulação dos contextos de aprendizagem (e.g., Marton, 2015; Matsushita, 2018), quer com base em intervenções psicoeducacionais, centradas no(s) indivíduo(s), designadas para esse fim (e.g.,

Cunningham, Matusovich e Blackowski, 2018; Mesquita & Duarte, 2018). O presente estudo, ao pretender testar a eficácia de uma intervenção, assume esta última perspetiva. Por este motivo, procurar-se-á referenciar investigação que sustente a plausibilidade da sua aplicação. Ainda assim, torna-se relevante referir de que forma os estudos que analisam o papel do contexto na conceção e abordagens à aprendizagem dos alunos (*Students' Approaches to Learning* – SAL) contribuem para a conceptualização destas intervenções psicoeducacionais.

Uma das primeiras investigações neste âmbito reporta-se a Tynjälä (1997), na qual a autora procurou avaliar se e quais seriam as mudanças na conceção de aprendizagem de um grupo de estudantes no término de uma unidade curricular sobre aprendizagem de um curso de Psicologia. Para tal, os alunos foram repartidos por dois grupos (grupo de controlo, com um modelo “tradicional”, e grupo experimental, com um modelo “construtivista”), com métodos de ensino, aprendizagem e avaliação distintos, partilhando somente uma igual exposição a conteúdos relativos às teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Com isto, Tynjälä (1997) observou que a exposição a conteúdos associados às teorias da aprendizagem diminuiu a probabilidade de os alunos de ambos os grupos verem a aprendizagem como um processo determinado por fatores externos. Para além disso, a escrita de redações e a participação em discussões no grupo experimental levou os seus participantes a darem maior importância à capacidade de pensamento crítico e a evidenciarem conceções de aprendizagem mais qualitativas, em comparação com os do grupo de controlo.

De facto, têm sido frequentes os estudos que sustentam a relação entre um contexto de aprendizagem mais “construtivista” e conceções de aprendizagem mais qualitativas ou uma abordagem de profundidade à aprendizagem, quer este se baseie nas discussões em grupo, no trabalho colaborativo, na escrita enquanto ferramenta de aprendizagem e/ou na associação entre a experiência pessoal e as temáticas lecionadas (e.g., Cheng, 2016; Spalding & Wilson, 2002; Sekita & Mitsumura, 2018; Yasunaga, 2018). De forma complementar, outros estudos reforçam ainda a relação entre os agentes educativos (e.g., os professores) e os seus alunos (e.g., Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010; Liberante, 2012) enquanto elemento crucial para o desenvolvimento de uma maior satisfação académica e de conceções de aprendizagem qualitativas.

Ainda assim, autores como Ellis, Goodyear, Prosser e O’Hara (2006) e Ellis, Goodyear, Calvo e Prosser (2008), ao observarem que os estudantes poderão evidenciar à partida conceções muito distintas face a uma mesma tarefa de discussão grupal, por

exemplo, referem a importância de se fornecerem sempre orientações, modelos e ferramentas que permitam uma boa compreensão desta(s) atividade(s). De outra forma, pressupõe-se que o processo de modificação da sua concepção de aprendizagem poderá ser invalidado.

No que toca às intervenções psicoeducacionais nas concepções ou abordagens à aprendizagem dos estudantes, e também como consequência dos resultados demonstrados pela modificação dos contextos de aprendizagem, Duarte (2002) refere que estas ações poderão assumir um carácter mais “diretivo” (i.e., orientando-os para a aquisição e utilização de competências implicadas em concepções mais qualitativas ou abordagem de profundidade, sob a forma de “técnicas de estudo”), “aberto” (i.e., promovendo a reflexão e o desenvolvimento da consciência metacognitiva sob o processo de aprendizagem pessoal) ou “eclectico” (i.e., procurando desenvolver competências advogadas pelos dois tipos de intervenção anteriores). Nas intervenções mais “abertas”, em específico, o autor expõe que a estimulação da consciência metacognitiva poderá ser feita de três formas: através de uma reflexão baseada 1) na teoria (i.e., analisando referências bibliográficas sobre o tema), 2) na auto e hetero-análise (i.e., confrontando o processo de aprendizagem pessoal com o de outros estudantes) e 3) em inventários (i.e., utilizando instrumentos de avaliação que ajudem os estudantes a compreender a sua concepção de aprendizagem habitual).

Neste âmbito, Duarte (2002) refere que as intervenções “abertas” e “eclecticas” apresentam maior sucesso no que toca à modificação das variáveis em questão. Isto tendo em conta, por exemplo, a partilha de características com os contextos de aprendizagem mais “construtivistas” de Tynjälä (1997), tais como o foco no trabalho colaborativo e a associação entre a experiência pessoal e as temáticas a estudar, e a investigação que reforça a importância da metacognição no sucesso académico dos estudantes (e.g., Frenkel, 2014; Lau, 2015; Perry, Lundie & Golder, 2019; Watkins, 2001, 2009).

A título de exemplo, um dos estudos que apoia esta assunção reporta-se a Vitorino (2010), no qual a autora conduz um estudo de caso único que sugere que a reflexão e a reestruturação cognitiva poderão desafiar a concepção inicial dos estudantes. Aqui, é utilizada uma intervenção que apresenta características semelhantes a uma intervenção “aberta” de reflexão com base na auto e hetero-análise (Duarte, 2002). Especificamente, verificou-se que a sua aplicação não só apoiou a modificação e substituição por concepções mais adaptativas no participante, como também contribuiu para o aumento da qualidade

do seu produto de aprendizagem (i.e., o nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem).

Com uma amostra de caloiros de Psicologia, Duarte e Barros (2018) testaram uma intervenção com base num *software* informático que permite que os participantes reflitam e modifiquem as suas estratégias de aprendizagem. Verificaram assim que os participantes do grupo experimental apresentavam no término da intervenção um nível mais elevado de estratégias de aprendizagem de profundidade (i.e., coincidentes com uma conceção de aprendizagem mais qualitativa) que os do grupo de controlo. No entanto, a intervenção parece não ter provocado mudanças no que toca às estratégias de aprendizagem de superfície (i.e., coincidentes com uma conceção mais quantitativa) e na complexidade estrutural do produto da sua aprendizagem.

Paralelamente, Cunningham, Matusovich e Blackowski (2018) desenvolveram uma intervenção na qual se pretendia treinar a metacognição dos alunos. Tendo por base estudos anteriores (Cunningham, Matusovich, Hunter & McCord, 2015; Cunningham, Morelock & Matusovich, 2016; Cunningham, Williams & Matusovich, 2017; Williams, Morelock, Matusovich & Cunningham, 2016), esta intervenção passava pela: 1) compreensão do conceito de “aprendizagem” segundo referenciais teóricos; 2) aprendizagem de estratégias que potenciassem o desenvolvimento metacognitivo; e 3) prestação de um *feedback* relativo às abordagens à aprendizagem evidenciadas pelos estudantes neste processo.

Por outras palavras, esta intervenção apresentava características que coincidiam com a descrição de uma intervenção eclética de acordo com Duarte (2002). Exemplos de tarefas implicadas nesta intervenção são: 1) a visualização de um vídeo com duas personagens, solicitando-se aos alunos que mencionassem aquela com a qual mais se identificavam e caracterizassem o seu modo de aprendizagem; e 2) a análise guiada por questões específicas sobre o contexto de aprendizagem no qual se encontravam inseridos no momento da intervenção (Cunningham, Matusovich & Blackowski, 2018).

No mesmo ano, Cunningham, Matusovich, Venters, Blackowski e Bhaduri (2018) aplicaram a designada intervenção a um grupo de um curso de Engenharia, com a maioria a frequentar o primeiro ano do Ensino Superior, monitorizando a evolução na sua conceção de aprendizagem e a frequência com que refletiam sobre a sua abordagem à aprendizagem. Com isto, observaram que, com base nas respostas à questão aberta “O que significa aprender algo?”, houve uma redução no número de segmentos que se reportavam a uma conceção de aprendizagem como “ganho de informação” (i.e., mais



quantitativa) no momento de avaliação pós-teste. Simultaneamente, registou-se um aumento do número de segmentos que apontavam para uma conceção de aprendizagem como “compreensão” (i.e., mais qualitativa). Ao mesmo tempo, registou-se um aumento na utilização de termos associados às abordagens à aprendizagem nas suas respostas. De mencionar que uma das limitações deste estudo foi o facto de não utilizar um grupo de controlo para a comparação e interpretação dos seus resultados.

#### *Nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem*

Tal como mencionado no início deste Enquadramento Teórico, tem-se observado uma correlação entre a qualidade do produto de aprendizagem com a sua conceção e/ou as abordagens à aprendizagem dos estudantes e com o seu desempenho académico em geral (e.g., Biggs & Collis, 1982; Boulton-Lewis, 1994; Duarte, 2002; Morris, 2001; Ramburuth & Mladenovic, 2004; Zou, Li, Chen, Zhong & Wang, 2014). Especificamente, estes estudos apontam que a uma conceção mais qualitativa e/ou uma abordagem de profundidade à aprendizagem, que se foque na compreensão, no aprofundamento e na interligação e mudança pessoal do(s) indivíduo(s), está associado a um produto de aprendizagem de maior qualidade. Neste âmbito, um dos sistemas a que se tem recorrido para avaliar este mesmo produto consiste na Taxonomia SOLO (TSOLO – *Taxonomy of The Structure of the Learning Outcome*), conceptualizada por Biggs e Collis (1982).

A Taxonomia SOLO avalia a qualidade do produto de aprendizagem (operacionalizado na forma de uma resposta a uma questão sobre algo aprendido) em cinco níveis, organizados de forma hierárquica e que pressupõem um nível de complexidade estrutural crescente: 1) *pré-estrutural* - o produto de aprendizagem não apresenta qualquer elemento relevante para a questão colocada; 2) *uni-estrutural* - o produto apresenta apenas um elemento relevante; 3) *multi-estrutural* - no produto constam vários elementos relevantes para a resposta, mas sem uma ligação entre si; 4) *relacional* - no produto são referidos vários aspetos relevantes, com uma conexão explícita; e 5) *abstrato* - no produto, para além de serem registados vários elementos revelantes e a sua relação, há uma generalização ou aplicação dos conceitos apreendidos a outros contextos (Biggs & Collis, 1982).

Deste modo, tem-se que a qualidade do produto de aprendizagem integra tanto a quantidade de informação que é retida pelos indivíduos, como a sua capacidade para

relacionar os conceitos e abstrair deles uma reflexão ou aplicação (Biggs & Collis, 1982; Hattie & Purdie, 1998), estando dependentes das suas habilidades cognitivas, motivações e estratégias de aprendizagem. O objetivo da teoria que está associada à taxonomia é, portanto, o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos para expressarem uma ideia tanto de forma clara como aprofundada sobre um determinado objeto de aprendizagem, com implicações para o seu sucesso académico e desenvolvimento pessoal (Biggs & Collis, 1982).

De facto, observa-se que a Taxonomia SOLO tem sido empregue para avaliar competências associadas a uma aprendizagem de profundidade nos alunos (e.g., Biggs & Tang, 2011; Hattie, 2012; Smith & Colby, 2007; Young, 2008); para verificar tanto se os objetivos educativos para a promoção desta aprendizagem (e.g., compreensão e generalização de conceitos) estão a ser cumpridos (e.g., Brabrand & Dahl, 2009; Lueg, Lueg & Lauridsen, 2016) como a eficácia de determinados ambientes de aprendizagem com o mesmo propósito (e.g., Armitt, Slack, Green & Beer, 2002; Holmes, 2005; Shea, Gozza-Cohen, Uzuner, Mehta, Vatcheva, Hayes & Vickers, 2011; Taylor, Peat, May & Quinnell, 2007); para ajudar à construção de questões de avaliação (e.g., Hattie & Purdie, 1998); e como metodologia de investigação (e.g., Norton, 2009). Isto tem-se verificado para várias áreas académicas, tais como a matemática (e.g., Claudia, Kusmayadi & Fitriana, 2019; Kusmaryono, Suyitno, Dwijanto & Dwidayati, 2018; Patterson, 2020), a computação e programação (e.g., Jimoyiannis, 2013; Vrachnos & Jimoyiannis, 2017), a biologia (e.g., Quinn, Pegg & Panizzon, 2009) e a química (e.g., Hodges & Harvey, 2003).

Tanto estes estudos, cujo método de avaliação se baseia na resolução de problemas (e.g., Claudia et al., 2019; Kusmaryono et al., 2018; Patterson, 2020), como outros que recorreram a respostas a questões abertas (e.g., Van Rossum & Schenk, 1984; Quinn et al., 2009), têm indicado uma predominância do nível *multi-estrutural* (i.e., produto de aprendizagem com vários elementos relevantes, mas sem o estabelecimento de uma ligação entre si) nas respostas dos estudantes, tanto ao nível do Ensino Secundário como Superior. Estes resultados levantam preocupações na maioria destes investigadores, visto que este tipo de respostas não parece coincidir com as exigências educacionais que estão associadas ao Ensino Superior (i.e., de nível *relacional e abstrato*). Deste modo, tem-se defendido a pertinência da promoção e da intervenção no nível de complexidade estrutural das respostas dos estudantes.

Neste âmbito, Lucander, Bondemarck, Brown e Knutsson (2009) propuseram-se a introduzir um grupo de alunos de um curso de Medicina Dentária à Taxonomia SOLO sob a forma de um seminário, no qual esta lhes foi apresentada como medida para avaliar a sua compreensão sobre um determinado tópico e para refletir sobre a sua própria aprendizagem. Com um maior enfoque em estratégias metacognitivas, Jones, Kessel, Swisher, Beckstead e Edwards (2014) procuraram instruir um grupo de alunos de um curso de Fisioterapia para a construção de mapas cognitivos, com vista a desenvolverem um raciocínio ético elaborado, ao passo que Meyer, Knight, Callaghan e Baldock (2015) introduziram atividades metacognitivas com base na taxonomia (e.g., justificar e desenvolver um determinado raciocínio por escrito e/ou comentar a sua prestação numa tarefa) no currículo dos estudantes de um curso de Engenharia. Nos três estudos mencionados verificou-se um aumento do nível de complexidade estrutural das respostas dos alunos. Especificamente, tanto no estudo de Lucander e colaboradores (2009) como no de Jones e colaboradores (2014) observou-se um maior número de respostas de nível *relacional* (i.e., com o estabelecimento de relações entre conceitos relevantes) em função da intervenção. De forma complementar, tanto em Lucander e colaboradores (2009) como em Meyer e colaboradores (2015) registou-se um aumento de uma abordagem de profundidade à aprendizagem nos estudantes que foram expostos às designadas atividades.

### *Intervenção na aprendizagem com base na Literatura*

Citando Chemi (2018), as Artes têm sido percebidas como contribuindo “para a estimulação (...) do conhecimento, da aprendizagem, do desenvolvimento e da criatividade” (pp. 20), o que poderá justificar a sua utilização e integração em intervenções de carácter clínico (e.g., Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005; Pardeck, 2014) e psicoeducacional (e.g., Mesquita & Duarte, 2018; Marques, 2016). Por outro lado, Gladding (2016) informa que estas intervenções com base nas Artes apresentam características que favorecem a adesão e o aproveitamento da experiência pelos indivíduos, como o facto de: 1) envolverem a sua participação ativa, gerando energia que reforça os seus comportamentos; 2) proporcionarem um ambiente descontraído que auxilia a geração de *insights* sobre o próprio e os outros; ou 3) promoverem a comunicação e a cooperação entre o(a) psicólogo(a) ou conselheiro(a) educacional e os participantes.

Quanto aos estudos que dizem respeito em particular à utilização da Literatura para este fim, refere-se que a utilização desta forma de arte oferece oportunidades para fazer inferências acerca das consequências do comportamento humano e dos acontecimentos, contactar com diferentes perspetivas para resolver problemas do dia-a-dia, simular situações sociais e estimular reflexões éticas, auxiliando a modificação de comportamentos (e.g., Green, 2009; Mulder et al., 2017; Oatley, 2011, 2016; Sanford & Emmott, 2012). Isto parece ser potenciado sobretudo pela Literatura de ficção, em comparação com a Literatura de não-ficção (e.g., Mar, Oatley, Hirsh, Paz & Peterson, 2006; Pino & Mazza, 2016; Tamir, Bricker, Dodell-Feder & Mitchell, 2016) e pela inserção da tarefa de leitura num programa estruturado, com atividades que ajudem os indivíduos a beneficiarem ao máximo da experiência (Jarvis, 2006).

De facto, encontram-se estudos que reforçam esta mesma capacidade de a Literatura, no âmbito de uma intervenção, potenciar a mudança e desenvolvimento pessoais dos indivíduos. Um dos exemplos de intervenções neste âmbito mais conhecidos consiste na biblioterapia. Pegando na definição de Rossiter e Brown (1988), esta prática baseia-se numa discussão guiada por um profissional de textos literários para atingir um determinado objetivo. No que toca aos seus resultados, tem-se observado que, para além da eficácia quanto à prevenção e tratamento de problemáticas de ordem socioemocional (e.g., Heath et al., 2005), esta discussão sobre o material literário revela benefícios também ao nível do desenvolvimento de variáveis cognitivas e/ou relacionadas com a aprendizagem. Exemplos destas variáveis constituem a compreensão de leitura (e.g., Tijms, Stoop & Polleck, 2018), a capacidade de resolução de problemas (e.g., Forgan, 2002), a motivação para aprender (e.g., Ilogho, 2011; Mandas, Sukiatni & Noviekayati, 2018) e o desempenho académico em geral (e.g., Ogbeide & Adomeh, 2019). No entanto, é fora do âmbito da biblioterapia que se detetam alguns estudos que apontam a possibilidade de modificar tanto a conceção e/ou as abordagens à aprendizagem como a competência de análise de textos literários dos indivíduos (i.e., as variáveis do presente estudo), também recorrendo a intervenções com base na Literatura.

Neste sentido, Hoggan e Cranton (2015) observaram que a participação numa atividade de leitura e de discussão de um conto ficcional por 131 alunos do Ensino Superior, acompanhada por uma reflexão sobre esta experiência de aprendizagem, promoveu o surgimento de processos nos estudantes que estão associados ao que os autores referem como uma aprendizagem “transformativa”. Por outras palavras, analisando as suas reflexões escritas sobre a experiência, notou-se que os participantes

começaram a atribuir uma maior importância à mudança pessoal do indivíduo, à aquisição de novas perspectivas e a um exercício de uma reflexão crítica sobre o que aprendem. Estas crenças e comportamentos coincidem com a definição de uma conceção de aprendizagem qualitativa (e.g., Duarte, 2002; Säljö, 1979, 1984).

No mesmo sentido, Mesquita e Duarte (2018) também denotaram que uma intervenção com base na promoção da análise de excertos de textos literários e cenas de filmes sobre a aprendizagem contribuiu para o aumento de uma conceção de aprendizagem mais qualitativa (especificamente, uma aprendizagem como “compreensão” e “mudança pessoal”) em estudantes de Psicologia. Especificamente, esta intervenção recorreu a estratégias de leitura (e.g., visualização mental e associação à experiência pessoal), e de escrita (e.g., sumários relacionais e abstratos e associação a um tema) para conduzir a reflexão e a discussão (em díades e grande grupo) dos excertos e cenas com e pelos participantes.

No que toca à modificação da competência de análise, Marques (2016) e Duarte, Martins, Marques e Mesquita (2020) aplicaram uma intervenção, com base na leitura e análise de excertos de textos literários, com estudantes de Medicina e de Letras. O seu objetivo consistiu em treinar e avaliar a capacidade da intervenção para promover competências de *leitura e escrita cerradas*. Para tal, recorreu-se a um grupo de controlo e experimental, com momentos de avaliação pré-, pós-teste e *follow-up*, recorrendo à Taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982) para avaliar o produto de aprendizagem dos participantes. Os excertos que foram selecionados inseriam-se na temática da saúde, tendo por base a perspectiva da “Medicina Narrativa” (e.g., Charon, 2006, 2015), existindo também exercícios de leitura e escrita à semelhança do estudo de Mesquita e Duarte (2018). Com isto, observou-se que a intervenção havia sido eficaz no que tocava ao aumento do nível de complexidade estrutural da análise de narrativas (i.e., uma maior qualidade do produto de aprendizagem) dos participantes do grupo experimental, em comparação com os do grupo de controlo.

Mesmo sem o recurso à Taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982), outros estudos têm revelado a possibilidade de utilizar excertos de livros de ficção, em comparação com não-ficção ou textos expositivos, para promover o desenvolvimento de competências verbais (e.g., Jerrim & Moss, 2019; Mar & Rain, 2015; McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard, 2015) ou de escrita e compreensão da leitura (e.g., Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffiddi & Tonks, 2004; Topping, 2015; Ward, Schell, Brown & Thomason, 2019). Isto em paralelo ou integrado no currículo dos alunos,

criando um contexto para as temáticas que são lecionadas. Estes resultados parecem ser potenciados sobretudo quando se tratam de obras da preferência da população-alvo ou com as quais se possa identificar (e.g., Topping, 2015) e num contexto grupal ou com alguma variedade de atividades (e.g., Guthrie et al., 2004; Ward et al., 2019).

### *Objetivos e hipóteses*

O Enquadramento Teórico apresentado nas secções supra aponta para a influência que a conceção de aprendizagem dos estudantes e o seu nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem exercem no seu desempenho académico e desenvolvimento pessoal, sobretudo ao nível do Ensino Superior. Esta noção é reforçada por estudos que sugerem a eficácia de intervenções psicoeducacionais desenhadas para o desenvolvimento dessas mesmas competências. Especificamente, estas intervenções têm-se focado na promoção das capacidades metacognitivas, em especial com a discussão e reflexão sobre as variáveis a serem modificadas, e/ou na reestruturação cognitiva. Isto, associado às conceções de aprendizagem predominantes em momentos de transição escolar e, sobretudo, em alunos ligados às Ciências e Tecnologias (i.e., conceções de aprendizagem mais quantitativas), a par com as exigências de aprendizagem do ciclo de estudos seguinte (i.e., uma aprendizagem mais profunda), parece validar a importância de se intervir precocemente nestas variáveis para potenciar a adaptação dos estudantes.

Para além disso, os benefícios que têm sido associados à utilização da Literatura, em especial de ficção, num contexto psicoeducacional, têm por base um enfoque semelhante na promoção da metacognição nos indivíduos, assumindo-se como um contexto de simulação de situações quotidianas e que potencia reflexões críticas sobre determinados tópicos, dependendo do material literário utilizado. Do mesmo modo, verifica-se que estudos desenvolvidos neste âmbito apontam para eficácia de intervenções concebidas para a modificação dessa mesma capacidade metacognitiva, bem como na conceção de aprendizagem e no nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem.

Tendo isto em conta, o presente estudo propõe-se a responder à seguinte questão de investigação: “Será que a análise orientada de textos literários na temática da aprendizagem pode desenvolver a conceção de aprendizagem e a competência de análise daquele tipo de textos em alunos do 12º ano de escolaridade?”. Por outras palavras, o objetivo do estudo consiste em compreender quais os efeitos de uma intervenção quasi-

experimental que promove a análise de textos literários na temática da aprendizagem na conceção de aprendizagem e na competência de análise daquele tipo de textos nestes estudantes. Para tal, recorreu-se a um grupo experimental e de controlo, com dois momentos de avaliação (pré- e pós-teste). Uma explicitação mais detalhada do desenho de investigação poderá ser consultada na secção *Método*.

No que toca às hipóteses de investigação, tem-se que a Hipótese 1 propõe que, após a intervenção, denotar-se-á um aumento das conceções qualitativas e uma redução das conceções quantitativas do grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo. Quanto à Hipótese 2, sugere-se que, após a intervenção, denotar-se-á um aumento da competência de análise de textos literários (i.e., nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem) no grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo. Por fim, observando os resultados de outros estudos de intervenção, a Hipótese 3 indica que, apesar das modificações previstas nas Hipóteses 1 e 2, observar-se-á variabilidade interindividual no grupo experimental.

## **Método**

### *Desenho de investigação*

Para testar a hipótese 1 (relativa à modificação da conceção de aprendizagem – variável dependente 1) e a hipótese 2 (relativa à modificação da competência de análise de textos literários – variável dependente 2), optou-se por um desenho de investigação “quasi-experimental”. Neste sentido, recrutou-se um grupo experimental (que participou numa intervenção, à frente descrita – variável independente) e em duas avaliações, à frente descritas, das variáveis dependentes – pré- e pós-teste). Paralelamente, recrutou-se um grupo de controlo (que participou apenas nas mesmas avaliações).

O momento de avaliação pré-teste foi realizado na segunda semana de Janeiro, com ambos os grupos, coincidiu com a data da primeira sessão da intervenção com o grupo experimental. A intervenção com o grupo experimental foi composta por cinco sessões semanais de 100 minutos cada, em horário letivo, e decorreu no início do segundo dos três períodos escolares (i.e., entre a segunda semana de Janeiro e a segunda semana de Fevereiro). O momento de avaliação pós-teste decorreu na primeira semana de Fevereiro com o grupo de controlo e na segunda semana do mesmo mês com o grupo experimental, coincidindo com a data da última sessão da intervenção.

Para testar a hipótese 3 (relativa à variabilidade interindividual), recorreu-se a um desenho baseado no “desenho de experiência de casos múltiplos” (Cristhensen, 2007; Neuman & McCormick, 1995; Wilson, 2000). Deste modo, as variáveis dependentes foram avaliadas em cada participante do grupo experimental nos dois momentos de avaliação indicados (i.e., comparação caso a caso dos resultados entre pré e pós-teste). Adicionalmente, avaliou-se, através de uma questão aberta, as perceções dos participantes do grupo experimental sobre as eventuais mudanças provocadas pela intervenção.

### *Participantes*

A amostra do estudo foi constituída por um total de 42 estudantes do ensino secundário de duas turmas do 12º ano de escolaridade, de um curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. A amostra total compreendeu 19 (45.2%) rapazes e 23 (54.8%) raparigas, com idade média de 17.19 anos (DP = .51).



A turma que constituiu o grupo experimental foi recomendada pelos seus professores e acordada pela Direção e Conselho Pedagógico do respetivo Agrupamento de Escolas, visto que a totalidade dos alunos da turma frequentava as cinco disciplinas (três obrigatórias e duas opcionais) do currículo. Isto permitiria que o horário da intervenção fosse repartido de forma equitativa pelas cinco disciplinas, indo de encontro ao interesse dos seus professores, ao não prejudicar substancialmente o horário de uma disciplina isolada. Desta forma, o grupo experimental compôs-se por vinte e um estudantes: 13 (61.9%) rapazes e 8 (38.1%) raparigas, com idade média de 17.29 anos ( $DP = .64$ ). Por sua vez, o grupo de controlo foi constituído pela totalidade dos alunos de uma turma da disciplina de Biologia. Estes estudantes frequentavam as mesmas três disciplinas obrigatórias e uma opcional (i.e., Biologia) do grupo experimental, variando apenas na sua segunda disciplina opcional. Este grupo foi também constituído por vinte e um estudantes: 6 rapazes (28.6%) e 15 (71.4%) raparigas, com idade média de 17.09 anos e desvio-padrão de .30.

Foi solicitado consentimento informado aos participantes e respetivos encarregados de educação e professores, tendo o estudo sido aprovado por uma Comissão de Deontologia.

### *Procedimento de avaliação*

Nos dois momentos de avaliação previstos (i.e., pré- e pós-teste), tanto para o grupo experimental como para o grupo de controlo, recorreu-se ao Inventário de Conceções de Aprendizagem (Chaleta, 2018), para avaliar a conceção de aprendizagem dos estudantes; assim como um teste de competência de análise de textos literários. Especificamente no momento de avaliação pós-teste, com o grupo experimental, recorreu-se ainda a uma questão aberta, para avaliar a perceção daqueles participantes sobre eventuais mudanças provocadas pela intervenção.

### *Inventário de Conceções de Aprendizagem*

O Inventário de Conceções de Aprendizagem (Chaleta, 2018) é a adaptação portuguesa do *Conceptions of Learning Inventory* – COLI, concebido por Purdie e Hattie (2002) com o objetivo de colmatar as limitações dos estudos qualitativos sobre a conceção de aprendizagem, nomeadamente a “maior subjetividade” desta metodologia e a pequena

dimensão das amostras utilizadas. Tendo por base os resultados destes estudos, e após análise fatorial das respostas de estudantes da Austrália, Malásia e Estados Unidos da América, os autores conceberam um inventário com um total de 32 itens, distribuídos por seis categorias de concepções de aprendizagem: 1) “aprendizagem como ganho de informação” (INFO); 2) “aprendizagem como recordar, usar e compreender” (RUU); 3) “aprendizagem como dever” (DUTY); 4) “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS); 5) “aprendizagem como processo não limitado pelo tempo ou contexto” (PROC); e 6) “aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais” (SOC).

O Inventário de Concepções de Aprendizagem foi primeiramente adaptado para a população portuguesa por Grácio e colaboradores (2011), tendo a sua reanálise mais recente sido conduzida por Chaleta (2018). Neste último estudo, a autora não identificou o fator DUTY, à semelhança do primeiro estudo de adaptação. Dois dos itens associados a este fator foram eliminados tendo em conta o seu baixo valor de consistência interna, não tendo sido associados a nenhum dos restantes fatores. Para além disso, não foi identificado o fator PROC, tendo os seus itens sido distribuídos pelos fatores PERS e SOC, e observou-se o surgimento de dois novos fatores, a partir do fator RUU: “aprendizagem como recordar informação” (REC); e “aprendizagem como compreender, usar e aplicar” (UUA).

Desta forma, o inventário de Chaleta (2018), utilizado no presente estudo (Anexo A), é constituído por um total de 30 itens, distribuídos por cinco escalas de concepções de aprendizagem: 1) “aprendizagem como ganho de informação” (INFO – cinco itens; e.g., i10. “Aprender é adquirir o maior número de factos possível”); 2) “aprendizagem como recordar informação” (REC – 4 itens; e.g., i11. “Se eu aprendi algo, isso significa que eu posso recordar essa informação sempre que eu quiser”); 3) “aprendizagem como compreender, usar e aplicar” (UUA – 5 itens; e.g., i4. Aprender é dar sentido à nova informação e formas de fazer coisas”); 4) “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS – 9 itens; e.g., i6. “Uso a aprendizagem para me desenvolver a mim próprio(a) como pessoa”); e 5) “aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais” (SOC – 7 itens; e.g., i8. “Aprender é saber como se relacionar com diferentes tipos de pessoas”). Os itens são respondidos com recurso a uma escala de *Likert* de 1 (“Discordo totalmente”) a 7 (“Concordo totalmente”), tendo em conta o que consideram ser ou não aprendizagem.

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, os dados da escala referentes à concepção de “aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais” (SOC) não foram considerados para a análise de resultados. Esta escala, concebida por Purdie e

Hattie (2002) a partir do estudo de Tynjälä (1997), não é classificada, de acordo com a maioria das referências teóricas neste âmbito (e.g., Duarte, 2002; Entwistle & Peterson, 2004; Säljö, 1979, 1984; Marton et al., 1993), como concepção quantitativa ou qualitativa.

### *Teste de competência de análise de textos literários*

A competência de análise de textos literários, operacionalizada em termos do nível de complexidade estrutural da análise literária (CEAL), é testada pela tarefa de ler dois textos equivalentes daquele tipo (um para pré e outro para pós-teste) e atender à questão “Comenta [por escrito] o texto literário apresentado”. As respostas foram avaliadas com base na Taxonomia SOLO, de Biggs e Collis (1982) que mede a complexidade estrutural do produto observado de aprendizagem (em inglês, “Structure of the Observed Learning Outcome”).

Foram selecionados dois textos literários equivalentes para os dois momentos de avaliação tendo em consideração as suas características linguísticas, isto é, o tema (o mesmo que os textos utilizados na intervenção, ou seja, a aprendizagem escolar), o número de palavras e frases e o índice de legibilidade Fernández-Huerta (FH) calculados com recurso ao software Infleszv1.0 (Legibilidad.com, 2007)<sup>1</sup>. Os textos são um excerto de “A Neve Preta”, do livro “Deste Mundo e do Outro”, de José Saramago (1971), para o momento de avaliação pré-teste (Anexo B), e um excerto de “Cada Qual com Seu Natal”, do livro “Em minúsculas”, de Herberto Helder (2018), para o momento de avaliação pós-teste (Anexo C). As características linguísticas dos textos são apresentadas na Tabela 1. Os participantes escreveram os seus comentários numa folha de respostas desenhada para o efeito (Anexo D).

---

<sup>1</sup> O Índice Fernández-Huerta consiste numa adaptação do Índice de Flesch (em inglês) para a língua espanhola, e pretende avaliar o quão fácil ou difícil é a leitura de um determinado texto. A sua fórmula ( $L = 206.84 - 0.60P - 1.02F$ ) considera a média de sílabas (P) e de frases (F) por palavra. O resultado é interpretado de acordo com a tabela apresentada no Anexo G.

**Tabela 1.***Características linguísticas dos textos selecionados para avaliação.*

Momento	Texto		Nº de palavras	Nº de frases	Índice de Legibilidade F.H.	
	Título	Autor			Pontuação	Legibilidade
Pré-teste	“A Neve Preta”	José Saramago	284	31	88.48	6
Pós-teste	“Cada Qual com Seu Natal”	Herberto Helder	270	22	87.88	6

Para a avaliação dos comentários aos textos selecionados elaboraram-se cinco comentários-tipo para cada um dos dois textos literários indicados (Anexos E e F), exemplificativos dos cinco níveis de complexidade estrutural que compõem a Taxonomia SOLO de Biggs e Collis (1982). Estes comentários-tipo foram redigidos com o intuito de serem comparados com os comentários dos participantes e, assim, facilitar a sua categorização. Dois analistas independentes classificaram o nível de complexidade estrutural de cada comentário-tipo, tendo-se registado um grau de acordo inter-analistas (acordos/acordos + desacordos) de 100%. Deste modo, um comentário correspondente ao nível 1 da taxonomia (nível pré-estrutural) não apresenta qualquer elemento relevante, demonstrando ausência de compreensão. Um comentário de nível 2 (nível uni-estrutural), apresenta apenas um elemento relevante, ao passo que um comentário de nível 3 (nível multi-estrutural), foca-se em vários elementos relevantes sem, no entanto, os relacionar entre si. Um comentário de nível 4 (nível relacional), refere-se a vários aspetos relevantes do texto, estabelecendo uma conexão entre eles. Por fim, um comentário de nível 5 (nível abstrato), para além de enunciar vários elementos revelantes e a sua relação, generaliza ou aplica os conceitos apreendidos a outros contextos exteriores ao texto lido. A Taxonomia SOLO considera igualmente a atribuição de níveis intermédios, que se referem a respostas de transição. Estas respostas são caracterizadas por uma certa confusão ou inconsistência, como se “o estudante estivesse a lidar com mais informação do que a sua memória de trabalho lhe permite” (Biggs & Collis, 1982, pp. 29). Isto, apesar de o levar a perder o fio condutor do seu argumento, faz com que já apresente um pouco mais de informação do que aquela que é exigida pelo nível do qual está a emergir.

A categorização posterior dos comentários dos participantes aos textos literários selecionados foi realizada por um analista e validada por um segundo analista independente. Especificamente, disponibilizou-se 14,3% do número total de comentários redigidos no estudo (i.e., de ambos os grupos de participantes e dos dois momentos de avaliação) ao segundo analista, que lhes atribuiu um nível da Taxonomia SOLO sem o conhecimento da avaliação efetuada pelo primeiro analista. Por fim, comparou-se a categorização atribuída pelos dois analistas independentes, tendo-se registado um grau de acordo inter-analistas (acordos/acordos + desacordos) de 83,3%.

### *Questão aberta sobre o impacto da intervenção*

No momento de avaliação pós-teste, os participantes do grupo experimental responderam também a uma questão aberta (“Em que sentido terá mudado a tua noção de aprendizagem como consequência desta experiência?”), numa folha de resposta desenhada para o efeito (Anexo H).

Esta pergunta teve como objetivo principal avaliar as perceções dos participantes sobre as eventuais mudanças provocadas pela intervenção, segundo uma metodologia baseada na perspetiva fenomenográfica (Kettunen & Tynjälä, 2018).

### *Procedimento de intervenção*

Depois da sua apresentação aos participantes do grupo experimental, a intervenção iniciou-se por uma introdução da abordagem de superfície à aprendizagem (i.e., uma orientação para a memorização e reprodução de informação, associada a uma motivação instrumental, de evitamento do insucesso) e da abordagem de profundidade à aprendizagem (i.e., uma orientação para compreensão e relacionamento de informação, associada a uma motivação intrínseca, de aprendizagem pelo gosto) (Duarte, 2002), através da análise de dois casos ilustrativos destas duas abordagens (Anexo I). A intervenção prosseguiu para a aprendizagem e utilização, por aqueles participantes, de um método de análise de textos literários na temática da aprendizagem, tendo por base estratégias derivadas da Psicologia da Literatura segundo um procedimento pré-desenvolvido e patente num módulo do programa de intervenção *Aprender Melhor pela Arte* (módulo de Literatura), desenvolvido por Duarte (2018-2020).

Especificamente, este método baseia-se numa reflexão guiada por cinco tópicos, sendo eles: 1) imaginar-se na cena descrita no excerto e tentar experimentar o mesmo que as personagens; 2) identificar as memórias/ideias/experiências associadas ao excerto; 3) desenvolver hipóteses sobre o estado mental das personagens (motivações, sentimentos, pensamentos) e comportamentos; 4) identificar como o excerto se relaciona com as duas abordagens à aprendizagem referidas; e 5) descrever como reconstruiria o excerto de modo a que refletisse melhor o tema dessas abordagens à aprendizagem. Na maioria das vezes, tal reflexão foi modelada com um texto, sendo depois ensaiada individualmente com outro texto, discutida em pequenos grupos e/ou em plenário. Para esta reflexão, os participantes fizeram uso de uma folha de portefólio desenhada para o efeito (Anexo J), uma para cada texto literário.

A intervenção realizou-se ao longo de cinco sessões semanais de 100 minutos cada, em horário letivo, nas instalações da escola indicada. Foi respeitado o horário de intervalo pré-estabelecido pela escola entre cada bloco de 50 minutos, que variou entre 10 e 20 minutos. As sessões foram conduzidas pela autora do presente estudo, numa ótica de investigação-ação, tendo sido registado o seu desenvolvimento e adaptações. A descrição detalhada das cinco sessões encontra-se em anexo (Anexos K - O).

A escolha dos textos literários teve em consideração as mesmas características linguísticas para a seleção dos textos literários para os dois momentos de avaliação. Especificamente, ao nível da sua estrutura, todos os textos registaram um índice de legibilidade Fernández-Huerta que garantisse a sua compreensão por todos os participantes (neste caso, todos apresentaram um índice de legibilidade superior a 5, i.e., igual ou inferior ao do 7º ano de escolaridade). Os resultados destes cálculos são apresentados na Tabela 2. Os seis excertos utilizados na intervenção encontram-se em anexo (Anexos P - U).

Ao nível do seu conteúdo, os textos representavam situações de aprendizagem autónoma (e.g., no excerto do livro “A Menina que Não Sabia Ler”, de John Harding), em sala-de-aula (e.g., no excerto do livro “Sinais de Fogo”, de Jorge de Sena) ou a realização de tarefas específicas (e.g., no excerto do livro “À Espera no Centeio”, de J. D. Salinger). Todos os excertos permitiam fazer um contraste entre uma aprendizagem “ativa” (baseada numa abordagem de profundidade à aprendizagem) com uma aprendizagem “passiva” (baseada numa abordagem de superfície à aprendizagem).

**Tabela 2.***Características linguísticas dos textos selecionados para intervenção.*

Ordem utilização	Texto		Nº de palavras	Nº de frases	Índice Legibilidade F.H.	
	Título	Autor			Pontuação	Legibilidade
1º	“A Menina que Não Sabia Ler”	John Harding	674	44	72.28	5
2º	“Diário Secreto de Camila”	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	372	31	78.63	5
3º	“Capitães da Areia”	Jorge Amado	589	34	74.98	5
4º	“Harry Potter e a Pedra Filosofal”	J. K. Rowling	577	63	83.11	6
5º	“À Espera no Centeio”	J. D. Salinger	915	102	91.20	7
6º	“Sinais de Fogo”	Jorge de Sena	671	111	83.80	6

*Procedimento de análise dos dados*

Em primeiro lugar, comparou-se a conceção de aprendizagem e a competência de análise de textos literários entre os grupos de controlo e experimental no momento pré-teste, recorrendo ao teste U de Mann-Whitney. Isto tendo em conta que a conceção de “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS) no grupo de controlo no momento pós-teste ( $W(21) = .903, p < .05$ ) e a competência de análise de textos literários do grupo de controlo ( $W(21) = .658, p < .001$  no pré-teste; e  $W(21) = .702, p < .001$  no pós-teste) e do grupo experimental nos dois momentos de avaliação ( $W(21) = .894, p < .05$  no pré-teste; e  $W(21) = .721, p < .001$  no pós-teste), não apresentavam uma distribuição normal.

Os dados do Inventário de Conceções de Aprendizagem foram analisados tanto no que diz respeito a quatro das suas cinco escalas originais (i.e., INFO, REC, UUA e

PERS) como no que concerne a duas “escalas compósitas” aqui consideradas, em que a primeira (i.e., QUANT) constituiu a média das concepções quantitativas (INFO e REC) e a segunda (i.e., QUAL) a das concepções qualitativas (UUA e PERS). Na maioria das escalas do inventário, no pré-teste, os resultados do grupo experimental e do grupo não apresentam diferenças significativas, podendo ser considerados como equivalentes. No entanto, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos na concepção de “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS) ( $U = 121.50$ ,  $z = -2.495$ ,  $p < .05$ ) e na concepção “qualitativa” (QUAL) ( $U = 129.50$ ,  $z = -2.294$ ,  $p < .05$ ). Ao nível da competência de análise de textos literários foi igualmente observada uma diferença estatisticamente significativa entre grupo experimental e grupo de controlo no pré-teste ( $U = 133.50$ ,  $z = -2.337$ ,  $p < .05$ ).

Deste modo, para testar a hipótese 1, que previa uma mudança ao nível da variável dependente “concepção de aprendizagem” em resposta à intervenção (i.e., aumento das concepções qualitativas e redução das quantitativas), e tendo em conta a dimensão da amostra, aplicou-se um teste não paramétrico, especificamente o teste de sinais de Wilcoxon para amostras emparelhadas<sup>2</sup>. Esta variável foi medida nos dois momentos de avaliação (pré- e pós-teste) e em ambos os grupos (controlo e experimental), com o intuito de analisar a sua evolução. Para avaliar a diferença entre os grupos de controlo e experimental após a intervenção, no que toca à sua concepção de aprendizagem, recorreu-se ao teste U de Mann-Whitney.

Para testar as hipóteses 2 (que previa um aumento da competência de análise de textos literários – variável dependente 2 – como resultado da intervenção) e 3 (que previa a variabilidade interindividual da resposta à intervenção), a eficácia da intervenção foi examinada em cada participante do grupo experimental, comparando os seus valores nas duas variáveis dependentes nos dois momentos de avaliação. Especificamente, isto compreendeu analisar o número de participantes que aumentou, reduziu ou manteve as suas concepções de aprendizagem e competência de análise de textos literários<sup>3</sup>.

Em complemento, as respostas dos participantes do grupo experimental à questão aberta sobre o impacto da intervenção foram sujeitas a uma análise temática de conteúdo

---

<sup>2</sup>A particularidade do teste de sinais de Wilcoxon para amostras emparelhadas consiste em considerar o tamanho da diferença entre os momentos pré- e pós-teste num determinado grupo, para além da direção dessa mesma diferença (i.e., positiva ou negativa) (Field, 2013).

<sup>3</sup>Operacionalizada enquanto “nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem”, com recurso à Taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982).



de tipo indutivo. Nesta, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma segmentação da resposta de cada participante em unidades de significado (i.e., proposições singulares); seguida de uma categorização indutiva de cada unidade segmentada. O sistema de categorias resultante foi retificado no que diz respeito à sua lógica interna e aplicado numa segunda categorização de todas as unidades. A validação do sistema foi efetuada com recurso a um segundo analista independente. Num primeiro momento, de “treino”, apresentou-se-lhe o sistema e quatro segmentos para categorização conjunta. De seguida, disponibilizou-se-lhe 21.7% dos segmentos para categorização independente. Por fim, calculou-se o grau de acordo inter-analistas na categorização daqueles segmentos (acordos/acordos + desacordos), que foi de 80%. Finalmente, foi calculado o número de participantes em que cada categoria apareceu.

## Resultados

A presente secção encontra-se dividida em três subsecções, com as primeiras duas a reportar os resultados quanto à modificação da concepção de aprendizagem – variável dependente 1 – e da competência de análise de textos literários – variável dependente 2 –, respetivamente. A terceira subsecção será dedicada à análise das percepções de impacto da intervenção dos participantes do grupo experimental, tendo por base um sistema de categorias que surgiu com as suas respostas a uma questão aberta para esse fim.

Como os grupos de controlo e experimental registaram diferenças estatisticamente significativas no momento pré-teste em duas concepções de aprendizagem (i.e., PERS e a concepção “compósita” QUAL), apenas serão apresentados os resultados estatísticos para as concepções de aprendizagem nas quais não se registou esta diferença inicial. De forma análoga, tendo sido detetada também uma diferença estatisticamente significativa no momento pré-teste na competência de análise de textos literários entre os dois grupos, os seus resultados serão analisados somente caso a caso, com base num “desenho de experiência de casos múltiplos” (Cristhensen, 2007; Neuman et al., 1995; Wilson, 2000).

### *Concepção de aprendizagem*

No que diz respeito à modificação da concepção de aprendizagem – variável dependente 1 –, em função da intervenção (H1), tal como é apresentado na Tabela 3, observou-se uma diferença estatisticamente significativa na concepção de “aprendizagem como ganho de informação” (INFO) entre os dois momentos de avaliação ( $T = 5, p < .05, r = -.30$ ) no grupo experimental. Especificamente, tal como esperado, esta concepção de aprendizagem registou uma redução significativa ( $p < .05$ ) do pré- (Mdn = 5.00) para o pós-teste (Mdn = 4.60), com um efeito moderado, segundo Cohen (1988). Em contraste, no grupo de controlo não se registaram diferenças significativas entre pré e pós-teste na mesma concepção de aprendizagem. No entanto, não se registou uma diferença estatisticamente significativa entre pré e pós-teste nas restantes concepções de aprendizagem no grupo experimental em nenhuma das concepções de aprendizagem que também não eram estatisticamente diferentes das do grupo de controlo no momento pré-teste:  $T_{REC} = 7, p = .624$ ;  $T_{UUA} = 8, p = .160$ ;  $T_{SOC} = 7, p = .076$  e  $T_{QUANT} = 8, p = .181$ .

Quanto ao grupo de controlo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas concepções de aprendizagem que não eram estatisticamente diferentes

das do grupo experimental no momento pré-teste:  $T_{\text{INFO}} = 7, p = .285$   $T_{\text{REC}} = 6, p = .137$ ;  $T_{\text{UUA}} = 9, p = 1.000$  e  $T_{\text{QUANT}} = 7, p = .062$ .

De um modo geral, ainda assim, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de controlo e experimental no momento pós-teste em nenhuma das conceções de aprendizagem que também não eram estatisticamente diferentes no momento pré-teste:  $U_{\text{INFO}} = 203.50, z = -.430, p = .675$ ;  $U_{\text{REC}} = 204.50, z = -.404, p = .694$ ;  $U_{\text{UUA}} = 156, z = -1.628, p = .105$  e  $U_{\text{QUANT}} = 219.50, z = -.025, p = .985$ .

**Tabela 3.**

*Conceções de aprendizagem dos grupos experimental (GE) e de controlo (GC) (mediana de cada conceção medida pela sua escala correspondente).*

Grupo	INFO		REC		UUA		QUANT	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
GE	5.00	4.60*	5.00	5.00	5.60	5.40	5.11	4.89
GC	5.00	4.80	5.25	4.75	5.80	5.80	5.11	4.89

\* significativamente diferente ( $p < .05$ ) em relação ao momento pré-teste

A variabilidade interindividual provocada pela intervenção do grupo experimental (H3), estudada por comparação dos resultados de cada participante no pré- e pós-teste (segundo uma metodologia baseada na de experiência de casos múltiplos) pode ser consultada na Tabela 4 e nas Figuras 1 – 4.

Desta forma, na conceção de “aprendizagem como ganho de informação” (INFO), observou-se uma redução em 13 participantes, um aumento em 5 e nenhuma mudança em 3 participantes. Na conceção de “aprendizagem como recordar informação” (REC), verificou-se uma redução em 7 participantes, um aumento em 13 e nenhuma mudança em 1 participante. Na conceção de “aprendizagem como compreender, usar e aplicar” (UUA), observou-se um aumento em 8 participantes, uma redução em 12 e nenhuma mudança em 1 participante. Por fim, quanto à conceção de “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS), verificou-se um aumento em 9 participantes, uma redução em 8 e nenhuma mudança em 4 participantes.

Considerando as “escalas compósitas” aqui utilizadas do Inventário de Conceções de Aprendizagem (Tabela 5; Figuras 6 e 7) notou-se, uma redução em 13 participantes e um aumento em 8 no que toca à conceção quantitativa (QUANT). Quanto à conceção

qualitativa (QUAL), verificou-se um aumento em 10 participantes, uma redução em 10 e nenhuma mudança em 1 participante.

**Tabela 4.**

*Conceção de aprendizagem de cada participante do grupo experimental (média de cada uma das quatro concepções medidas pelas suas escalas correspondentes).*

P.	INFO		REC		UUA		PERS	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	5.60	<b>4.60</b> <	6.00	<b>5.00</b> <	5.53	<b>5.80</b> >	6.33	5.56 <
2	4.60	5.60 >	6.00	6.25 >	6.20	<b>6.80</b> >	7.00	7.00 =
3	4.60	<b>3.20</b> <	3.25	3.50 >	4.40	3.80 <	5.44	5.22 <
4	4.40	<b>3.60</b> <	5.50	<b>4.50</b> <	5.40	5.00 <	5.56	<b>6.11</b> >
5	5.20	<b>4.60</b> <	5.75	<b>5.00</b> <	6.60	5.40 <	6.67	6.67 =
6	5.80	<b>5.40</b> <	4.75	4.75 =	5.72	5.40 <	6.56	<b>6.67</b> >
7	5.60	6.20 >	5.75	6.00 >	5.80	5.80 =	4.89	<b>5.78</b> >
8	5.60	<b>5.20</b> <	6.00	<b>5.00</b> <	5.20	<b>5.40</b> >	5.89	5.56 <
9	4.80	4.80 =	5.50	5.75 >	6.00	<b>6.20</b> >	5.22	<b>5.67</b> >
10	4.80	<b>4.60</b> <	5.00	<b>3.50</b> <	5.80	5.00 <	6.00	5.67 <
11	5.40	<b>4.60</b> <	4.75	<b>4.00</b> <	5.40	5.00 <	5.78	<b>6.00</b> >
12	4.40	5.40 >	4.75	5.75 >	5.60	<b>6.20</b> >	5.44	<b>5.56</b> >
13	4.60	<b>2.80</b> <	4.00	4.35 >	5.20	5.00 <	5.00	4.78 <
14	4.00	4.00 =	4.25	4.50 >	5.60	4.20 <	5.89	5.78 <
15	4.80	5.00 >	3.75	4.75 >	5.60	4.60 <	5.67	4.33 <
16	5.00	5.40 >	4.75	6.00 >	5.20	<b>5.60</b> >	5.11	5.11 =
17	5.98	<b>5.20</b> <	5.50	<b>5.25</b> <	6.80	6.40 <	6.78	6.33 <
18	5.80	5.80 =	6.00	7.00 >	5.80	<b>7.00</b> >	6.78	<b>6.89</b> >
19	5.60	<b>4.00</b> <	4.75	5.50 >	5.60	5.20 <	6.22	<b>6.56</b> >
20	4.00	<b>3.20</b> <	2.75	3.50 >	4.40	3.80 <	4.11	<b>5.11</b> >
21	5.20	<b>4.60</b> <	5.00	5.50 >	5.80	<b>6.00</b> >	5.78	5.78 =
M.	5.04	<b>4.66</b> <	4.94	5.01 >	5.60	5.40 <	5.81	5.81 =

*Legenda:*

P. = Participante; M. = Média

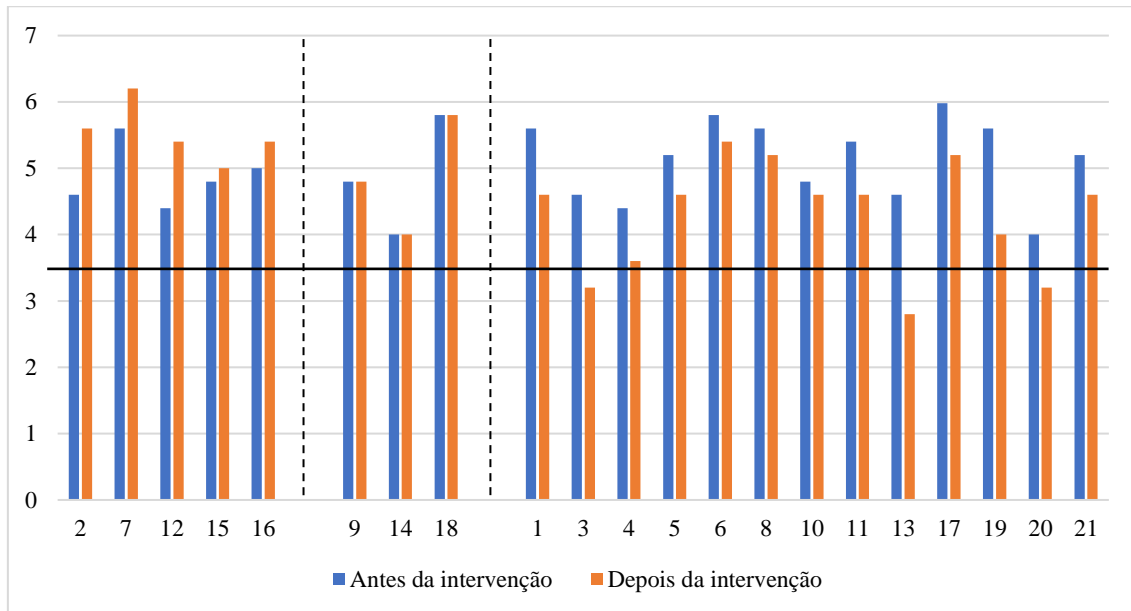
= igual ao momento pré-teste

> superior ao momento pré-teste

< inferior ao momento pré-teste

**Figura 1.**

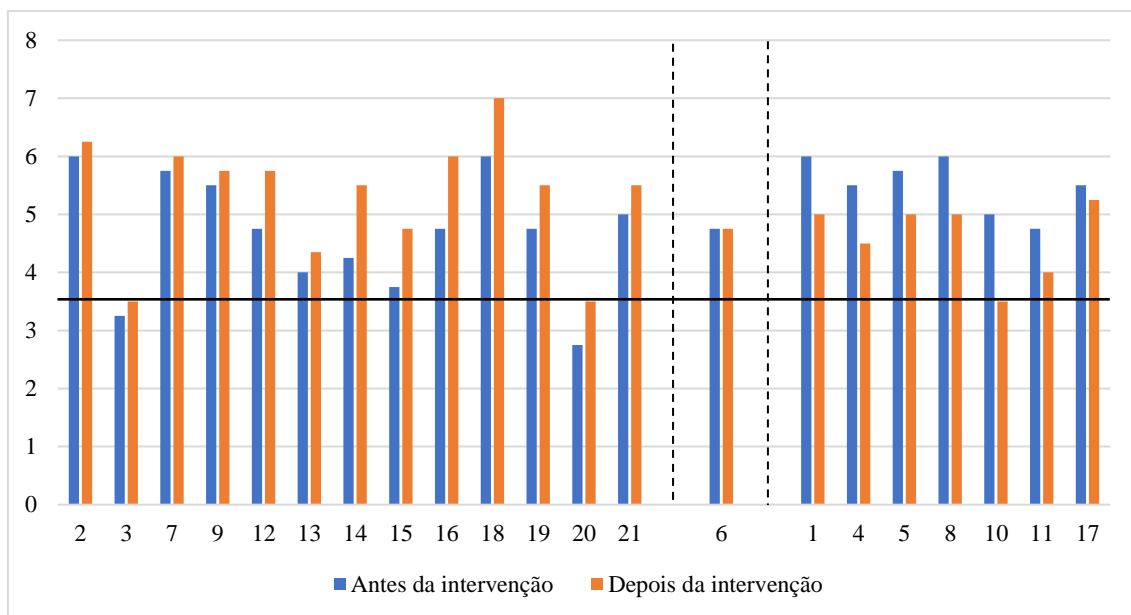
*Evolução da conceção “aprendizagem como ganho de informação” (INFO) no grupo experimental.*



*Nota:* A figura divide-se em três secções, marcadas com as duas linhas verticais a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento, a segunda os que não registaram mudanças e a terceira os que apresentaram uma redução nesta conceção de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala de *Likert* utilizada no Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI).

**Figura 2.**

*Evolução da conceção “aprendizagem como recordar informação” (REC) no grupo experimental.*

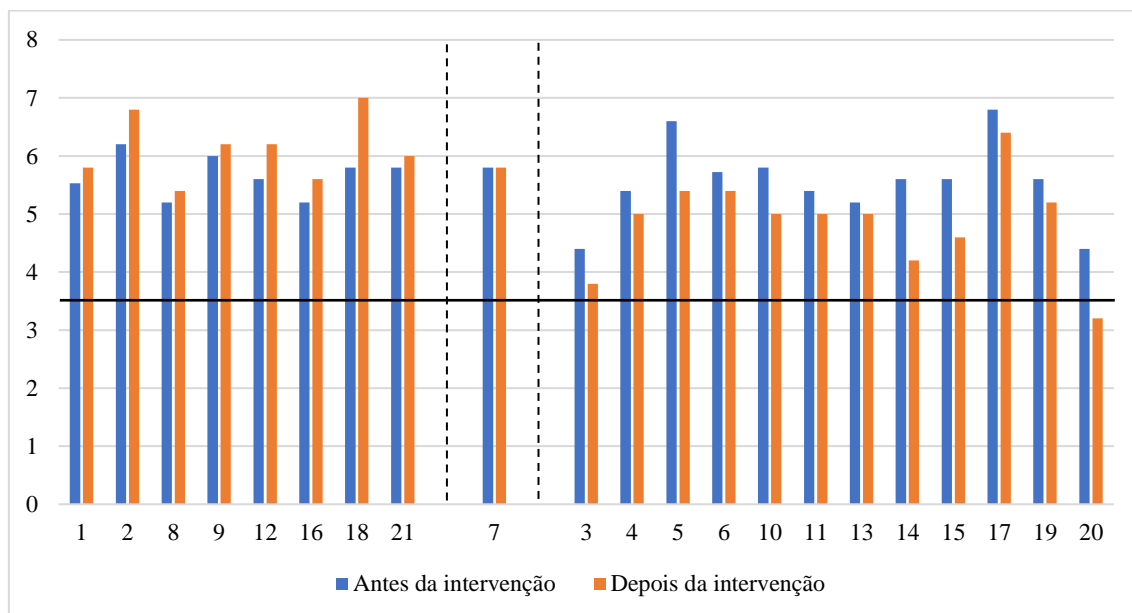


*Nota:* A figura divide-se em três secções, marcadas com as duas linhas verticais a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento, a segunda os que não registaram mudanças e a terceira os que

apresentaram uma redução nesta concepção de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala de *Likert* utilizada no Inventário de Concepções de Aprendizagem (COLI).

**Figura 3.**

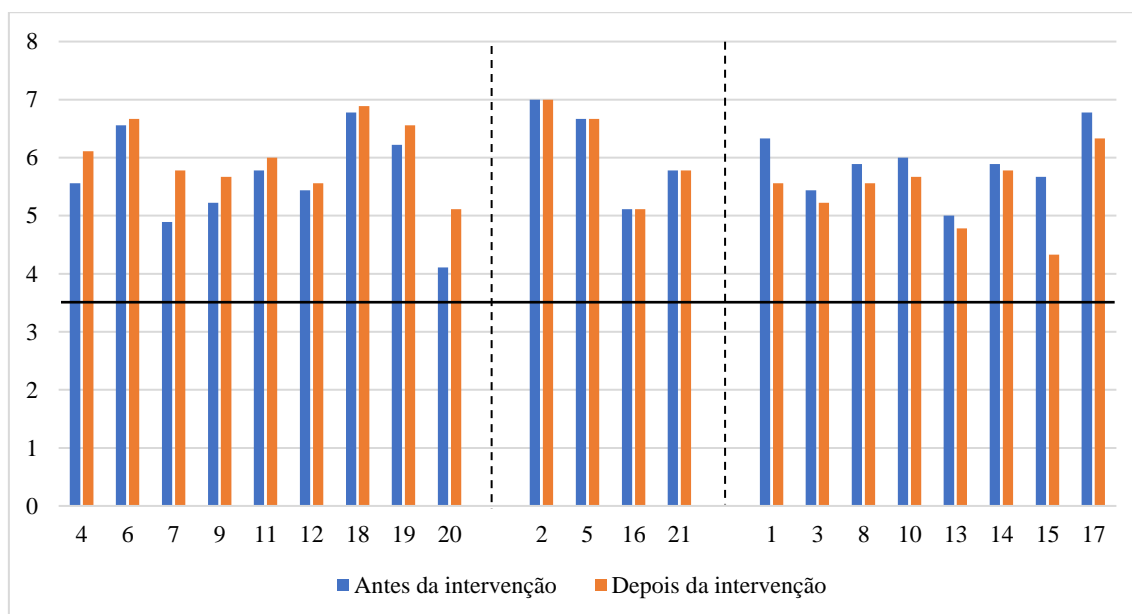
*Evolução da concepção “aprendizagem como compreender, usar e aplicar” (UUA) no grupo experimental.*



*Nota:* A figura divide-se em três secções, marcadas com as duas linhas verticais a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento, a segunda os que não registaram mudanças e a terceira os que apresentaram uma redução nesta concepção de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala de *Likert* utilizada no Inventário de Concepções de Aprendizagem (COLI).

**Figura 4.**

*Evolução da concepção “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS) no grupo experimental.*



*Nota:* A figura divide-se em três secções, marcadas com as duas linhas verticais a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento, a segunda os que não registaram mudanças e a terceira os que apresentaram uma redução nesta conceção de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala de *Likert* utilizada no Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI).

**Tabela 5.**

*Conceção de aprendizagem de cada participante do grupo experimental (média de conceções quantitativas e qualitativas).*

P.	Conceções quantitativas		Conceções qualitativas	
	Pré	Pós	Pré	Pós
1	5.78	<b>4.78</b> <	6.05	5.64 <
2	5.22	5.89 >	6.71	<b>6.93</b> >
3	4.00	<b>3.33</b> <	5.07	4.71 <
4	4.89	<b>4.00</b> <	5.50	<b>5.71</b> >
5	5.44	<b>4.78</b> <	6.64	6.21 <
6	5.33	<b>5.11</b> <	6.26	6.21 <
7	5.67	6.11 >	5.21	<b>5.79</b> >
8	5.78	<b>5.11</b> <	5.64	5.50 <
9	5.11	5.22 >	5.50	<b>5.86</b> >
10	4.89	<b>4.11</b> <	5.93	5.43 <
11	5.11	<b>4.33</b> <	5.64	5.64 =
12	4.56	5.56 >	5.50	<b>5.79</b> >
13	4.33	<b>3.44</b> <	5.07	4.86 <
14	4.11	4.22 >	5.79	5.21 <
15	4.33	4.89 >	5.64	4.43 <
16	4.89	5.67 >	5.14	<b>5.29</b> >
17	5.77	<b>5.22</b> <	6.79	6.36 <
18	5.89	6.33 >	6.43	<b>6.93</b> >
19	5.22	<b>4.67</b> <	6.00	<b>6.07</b> >
20	3.44	<b>3.33</b> <	4.21	<b>4.64</b> >
21	5.11	<b>5.00</b> <	5.79	<b>5.86</b> >
M.	4.99	<b>4.81</b> <	5.73	5.67 <

*Legenda:*

P. = Participante; M. = Média

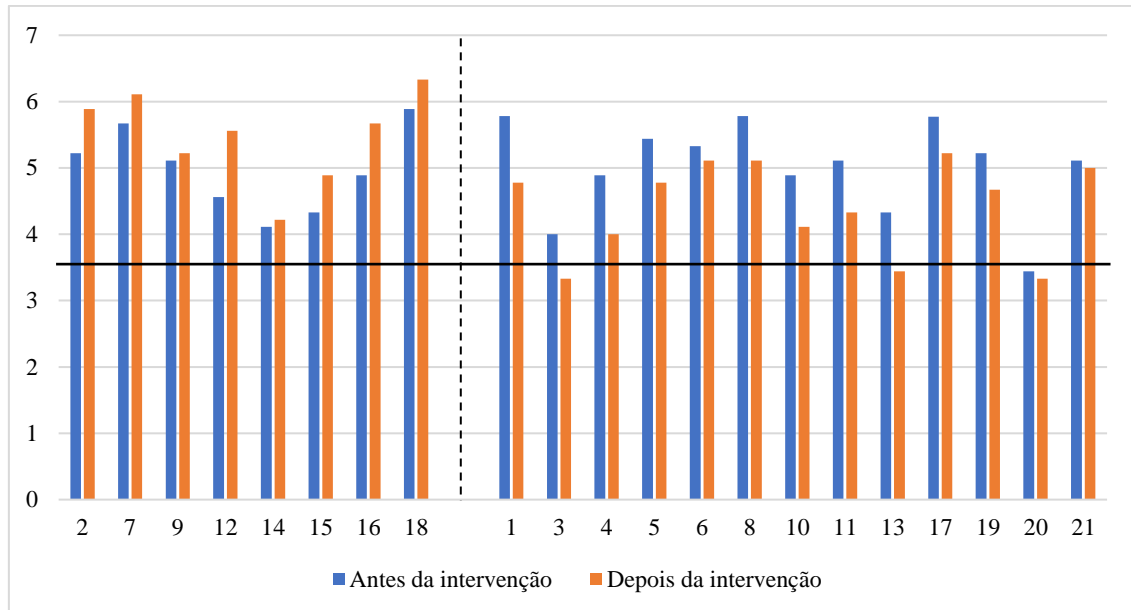
= igual ao momento pré-teste

> superior ao momento pré-teste

< inferior ao momento pré-teste

**Figura 5.**

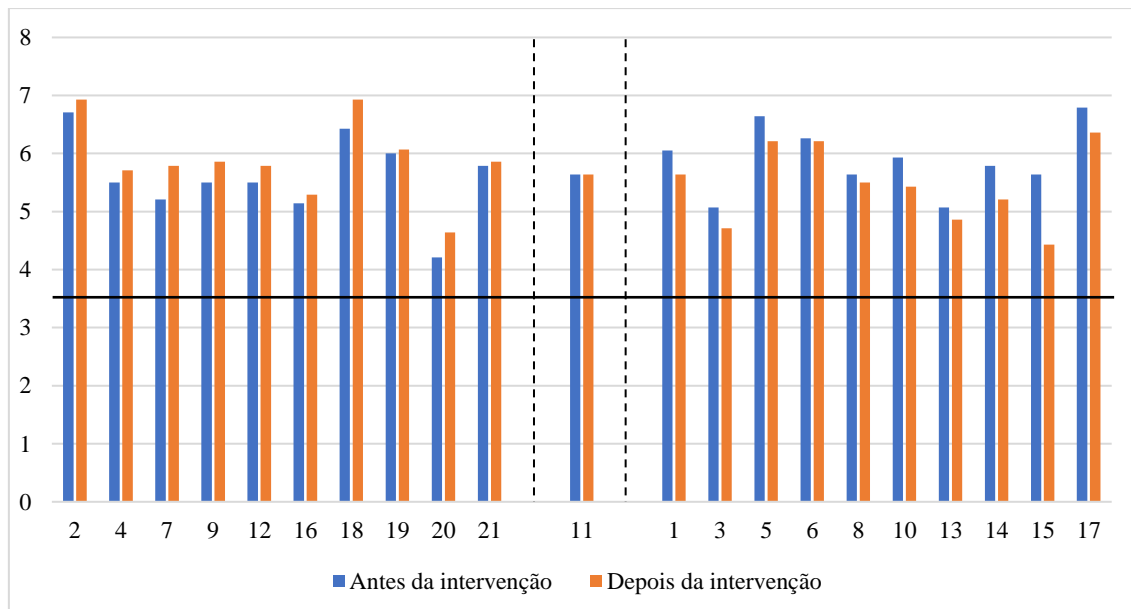
*Evolução da conceção “compósita” quantitativa (QUANT) no grupo experimental.*



*Nota:* A figura divide-se em duas secções, marcadas com uma linha vertical a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento e a segunda os que apresentaram uma redução nesta conceção de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala de *Likert* utilizada no Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI).

**Figura 6.**

*Evolução das conceção “compósita” qualitativa (QUAL) no grupo experimental.*



*Nota:* A figura divide-se em três secções, marcadas com as duas linhas verticais a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento, a segunda os que não registaram mudanças e a terceira os que apresentaram uma redução nesta conceção de aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala de *Likert* utilizada no Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI).



Relativamente à competência de análise de textos literários do grupo experimental (Tabela 6; Figura 8), comparando os momentos de pré- e pós-teste, foi possível observar um aumento do nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem em 12 participantes, uma redução em 4 e nenhuma mudança em 5 participantes.

**Tabela 6.**

*Nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem no grupo experimental (medida na escala ordinal de 5 pontos da Taxonomia SOLO).*

Participante	Pré-teste	Pós-teste
1	4.0	4.0 =
2	5.0	4.0 <
3	5.0	4.5 <
4	3.0	<b>4.0</b> >
5	4.5	<b>5.0</b> >
6	4.0	4.0 =
7	5.0	5.0 =
8	4.5	<b>5.0</b> >
9	4.0	<b>4.5</b> >
10	4.5	<b>5.0</b> >
11	4.5	<b>5.0</b> >
12	3.5	<b>5.0</b> >
13	4.0	<b>5.0</b> >
14	3.5	<b>4.0</b> >
15	5.0	4.0 <
16	3.5	<b>4.0</b> >
17	4.0	<b>5.0</b> >
18	5.0	5.0 =
19	4.5	4.0 <
20	5.0	5.0 =
21	3.5	<b>4.5</b> >
M.	4.3	<b>4.5</b> >

*Legenda:*

M. = Média

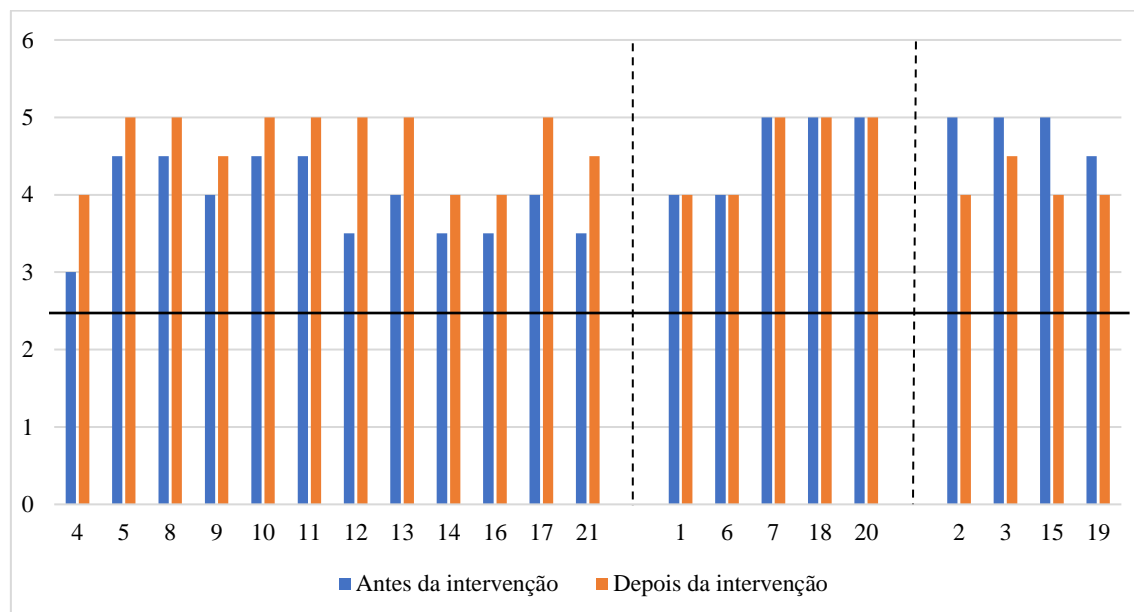
= igual ao momento pré-teste

> superior ao momento pré-teste

< inferior ao momento pré-teste

### **Figura 7.**

*Evolução da competência de análise de textos literários no grupo experimental.*



*Nota:* A figura divide-se em três secções, marcadas com as duas linhas verticais a tracejado. A primeira secção concerne os participantes que registaram um aumento, a segunda os que não registaram mudanças e a terceira os que apresentaram uma redução na competência de análise de textos literários entre os dois momentos de avaliação. A linha preta horizontal marca o ponto médio da escala que representa a Taxonomia SOLO.

### *Percepções do impacto da intervenção*

O elenco de percepções sobre impacto da intervenção dos participantes do grupo experimental (produto da análise temática de conteúdo à questão aberta “Em que sentido terá mudado a tua noção de aprendizagem como consequência desta experiência?”) consta do sistema de categorias apresentado na Tabela 7.

**Tabela 7.**

*Sistema de categorias sobre a percepção das mudanças provocadas pela intervenção no grupo experimental.*

<b>Metacategorias</b>	<b>Categorias</b>	<b>Excerto de Resposta ilustrativo</b>	<b>Nº de Participantes (%)</b>
<b>Mudança</b> (mudança pessoal indiferenciada)	—	<i>“Concluindo assim acho que me tornou de certa forma uma pessoa diferente pois comecei a analisar as coisas de outra forma (...).”</i>	1 (4.8%)
<b>Aprendizagem</b> (presença de mudança ao nível da aprendizagem)	—	<i>“Adquiri mais conhecimento sobre aquilo que considero aprender e será proveitoso para o meu futuro, pelo menos para me manter aberto a novas culturas e saberes./ Especialmente no mundo em que vivemos, onde cada vez mais a globalização é uma realidade e portanto é extremamente necessário manter[-me] aberto para o mundo.”</i>	2 (9.5%)
<b>Sem mudança da concepção de aprendizagem</b> (ausência de mudança da concepção de aprendizagem)	—	<i>“Sendo sincero, a minha noção de aprendizagem não mudou.”</i>	6 (28.6%)
<b>Mudança da concepção de aprendizagem</b> (presença de mudança da concepção de aprendizagem)	<b>Mudança indiferenciada da concepção</b> (desenvolvimento indiferenciado da concepção da aprendizagem)	<i>“Com esta experiência consegui ter uma melhor e nova noção sobre a aprendizagem.”</i>	9 (42.9%)
	<b>Concepção qualitativa</b> (desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem como compreensão)	<i>“Esta experiência levou de modo claro a uma evolução da minha noção de aprendizagem, sendo esta agora de profundidade.”</i>	1 (4.8%)

**Tabela 7 (cont.).**

*Sistema de categorias sobre a percepção das mudanças provocadas pela intervenção no grupo experimental.*

<b>Mudança da consciência sobre a aprendizagem</b> (desenvolvimento da consciência sobre a aprendizagem)	<b>Conceção ampla</b> (desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem como não limitada pelo contexto espacial ou temporal)	“Sinto que agora considero ‘aprender’ algo maior, não só o que aprendemos na escola mas como o que aprendemos no dia-a-dia.”	3 (14.3%)
	<b>Conceção relacional</b> (desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem como algo que pode ocorrer no seio das relações interpessoais)	“Aprendi que nós conseguimos aprender bastante relacionando-nos com outras pessoas ou até mesmo só tentando analisá-las (...)”.	1 (4.8%)
	<b>Mudança indiferenciada da consciência</b> (desenvolvimento indiferenciado da consciência sobre a aprendizagem)	“Resumindo, esta experiência ajudou-me a perceber o conceito de aprendizagem.”	3 (14.3%)
	<b>Consolidação</b> (consolidação da consciência que se tinha sobre a aprendizagem)	“A forma como lidamos com a aprendizagem também varia de acordo com o objeto em estudo. Isto era algo que eu já sabia mas que se tornou mais simples na minha cabeça. (...) / Desta forma, posso concluir que se tornou mais vívida na minha mente que cada ser é diferente, pensa, reage e toma decisões de forma diferente, e ser diferente não é condição necessária para que seja menos válido.”	5 (23.8%)
	<b>Fatores</b> (desenvolvimento da consciência sobre os fatores pessoais e contextuais da aprendizagem)	“Pude perceber melhor que esta varia de acordo com diversos fatores, como o contexto (...)”.	3 (14.3%)

**Tabela 7 (cont.).**

*Sistema de categorias sobre a percepção das mudanças provocadas pela intervenção no grupo experimental.*

	<b>Conceções e abordagens</b> (desenvolvimento da consciência das conceção de e das abordagens à aprendizagem)	<i>“Aprendi que podemos “classificar” o  tipo de aprendizagem de cada pessoa em  profundidade ou superfície e que não  existe apenas o aprender por aprender.”</i>	8 (38.1%)
	<b>Efeitos</b> (desenvolvimento da consciência dos efeitos futuros do modo de aprendizagem)	<i>“Percebi também que a maneira como  aprendemos influencia bastante o nosso  futuro, ou seja, o nosso modelo de  aprendizagem acaba por nos influenciar  bastante na nossa vida futura (...).”</i>	2 (9.5%)
	<b>Relativização</b> (desenvolvimento da relativização das diferentes abordagens à aprendizagem)	<i>“[Aprendi que] nenhum dos dois [modos  de aprendizagem] pode ser classificado  como bom nem mau, ambos têm  vantagens e ambos têm desvantagens.”</i>	5 (23.8%)
	<b>Autorregulação</b> (desenvolvimento da noção de autorregulação das diferentes abordagens à aprendizagem)	<i>“No entanto, pessoalmente, eu acredito  que seja vantajoso ter uma atitude  intermédia dependendo da situação em  questão, da matéria e do nível de  exigência.”</i>	2 (9.5%)
<b>Mudança na consciência  metacognitiva sobre a  aprendizagem</b> (desenvolvimento da consciência sobre a aprendizagem pessoal)	<b>Mudança indiferenciada da  metacognição</b> (desenvolvimento da reflexão metacognitiva sobre a aprendizagem pessoal)	<i>“(…) neste momento, em algumas  situações com que me deparo e até só  pensando em situações que ocorreram no  passado consigo analisar e reparar que  não estava a aprender da “maneira certa”  ou algo que poderia ter feito diferente  pois talvez não tivesse aproveitado bem a  aprendizagem.”</i>	4 (19%)

**Tabela 7 (cont.).**

*Sistema de categorias sobre a percepção das mudanças provocadas pela intervenção no grupo experimental.*

<b>Mudança da metacognição sobre abordagens</b> (desenvolvimento da reflexão metacognitiva sobre as abordagens pessoais à aprendizagem)		<i>“Através dos conceitos da ‘aprendizagem de superfície’ e a ‘aprendizagem de profundidade’[,] acho que tomámos consciência que em muitas ocasiões/disciplinas não damos a devida importância, não aprendemos realmente o que devíamos e sim apenas decoramos de forma a debitar tudo num teste.”</i>	4 (19%)
<b>Mudança nas estratégias de aprendizagem</b> (desenvolvimento das estratégias de aprendizagem)	—	<i>“Esta experiência ajudou-me a perceber como aprender melhor, melhor[es] técnicas de estudo, etc.”</i>	3 (14.3%)
<b>Mudança da competência de análise</b> (desenvolvimento da competência de análise de textos literários)	—	<i>“[A intervenção promoveu] a minha noção de interpretação [textual], pois, antes, interpretava de outras formas.”</i>	1 (4.8%)

Observou-se que as metacategorias que surgiram com mais frequência consistiram na “Mudança da consciência sobre a aprendizagem” (i.e., aumento de conhecimento e/ou compreensão quanto ao conceito de “aprendizagem”), detetada em 16 (76.2%) participantes, e na “Mudança da concepção de aprendizagem” (i.e., mudança na forma como a aprendizagem é concebida), observada em 12 (57.1%) participantes.

De seguida, surgiram as metacategorias “Mudança da consciência metacognitiva sobre a aprendizagem” (i.e., aumento da reflexão sobre a aprendizagem pessoal), em 8 (38.1%) participantes; “Sem mudança da concepção de aprendizagem”, em 6 (28.6%) participantes; “Mudança nas estratégias de aprendizagem” (i.e., percepção de desenvolvimento de métodos para melhorar a sua aprendizagem), em 3 (14.3%) participantes, e “Aprendizagem” (i.e., aumento de outras aprendizagens como resultado da intervenção, que não se relacionam com nenhuma outra categoria), em 2 (9.5%) participantes. As metacategorias menos frequentes consistiram em “Mudança” (i.e., mudança pessoal indiferenciada) e “Mudança da competência de análise” (de textos literários), cada uma com 1 (4.8%) participante.

No que diz respeito às duas metacategorias mais frequentes, tem-se que, na metacategoria “Mudança da consciência sobre a aprendizagem”, a categoria mais observada correspondeu a “Concepções e abordagens”, presente em 8 (38.1%) participantes. Esta categoria é definida como um aumento do conhecimento e/ou compreensão sobre as concepções e abordagens à aprendizagem como resultado da intervenção.

Seguiram-se as categorias “Consolidação” (i.e., sobre a consciência que já se tinha sobre a aprendizagem) e “Relativização” (i.e., desenvolvimento de uma posição não absoluta sobre as diferentes abordagens à aprendizagem), com 5 (23.8%) participantes cada; “Mudança indiferenciada da consciência” e “Fatores” (i.e., desenvolvimento da consciência sobre fatores pessoais e contextuais que poderão influenciar a aprendizagem), com 3 (14.3%) participantes cada; e “Efeitos” (i.e., desenvolvimento da consciência sobre implicações futuras do processo de aprendizagem) e “Autorregulação” (i.e., desenvolvimento de uma noção de planeamento e/ou escolha/permutação no processo de aprendizagem), com 2 (9.5%) participantes cada. Quanto à metacategoria “Mudança da concepção de aprendizagem”, a categoria mais frequente consistiu em “Mudança indiferenciada da concepção”, com 9 (42.9%) participantes, seguida de “Concepção ampla”, com 3 (14.3%) participantes, e que se refere a uma concepção de aprendizagem como não limitada pelo espaço e tempo. Tanto a categoria “Concepção qualitativa” como “Concepção

relacional” (i.e., concepção de aprendizagem como algo que se desenvolve no seio das relações interpessoais) surgiram apenas em 1 (4.8%) participante.

Na metacategoria “Mudança da consciência metacognitiva sobre a aprendizagem”, observou-se um mesmo número de participantes nas suas duas categorias – “Mudança indiferenciada da metacognição” (i.e., desenvolvimento de uma reflexão sobre a aprendizagem pessoal, de uma forma geral) e “Mudança da metacognição sobre abordagens” (i.e., desenvolvimento de uma reflexão sobre as abordagens pessoais à aprendizagem) –, com 4 (19%) participantes cada.

De forma complementar, ainda que não tenham respondido à questão colocada, detetaram-se em três participantes segmentos que foram considerados comentários à intervenção. Especificamente, estes participantes referiram-se 1) a uma incompreensão sobre como a exposição a textos literários poderia modificar a sua noção de aprendizagem (“...acho [que] não consegui compreender como é que as análises de excertos nos pode proporcionar uma nova e diferente noção de aprendizagem”), 2) à sua perceção sobre o propósito da intervenção (“...acho que os conceitos de abordagem de superfície e a abordagem de profundidade são o alvo desta experiência”) e 3) à sua apreciação dos materiais utilizados (“No entanto, gostei dos textos trazidos...”).



## Discussão

A questão de investigação do presente estudo reportou-se ao impacto que a análise orientada de textos literários na temática da aprendizagem poderia exercer na conceção de aprendizagem e na competência de análise daquele tipo de textos (operacionalizada enquanto nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem) em alunos do 12º ano de escolaridade. Esta questão tomou em consideração a influência que estas duas variáveis exercem no desempenho académico e no desenvolvimento pessoal dos estudantes, sobretudo em períodos de transição escolar, e aliou-a aos benefícios que têm sido associados à utilização das Artes, em especial a Literatura, em intervenções na aprendizagem. Para tal, recorreu-se a um grupo experimental, no qual foi aplicada a intervenção proposta, e de controlo, com dois momentos de avaliação (pré- e pós-teste), de acordo com um desenho de investigação quasi-experimental e de experiência de casos múltiplos.

Em primeiro lugar, observou-se que a Hipótese 1 do presente estudo, que previa um aumento das conceções qualitativas e uma redução das conceções quantitativas no grupo experimental após a intervenção, em comparação com o grupo de controlo, não foi confirmada. De facto, atentando nas cinco escalas originais do Inventário de Conceções de Aprendizagem – COLI (Chaleta, 2018), denotou-se uma redução estatisticamente significativa do pré para o pós-teste na conceção de “aprendizagem como ganho de informação” (INFO) no grupo experimental, mas no pós-teste o grupo experimental não apresentou resultados estatisticamente diferentes do grupo de controlo nesta escala; e nenhuma diferença foi observada nas restantes conceções entre pré- e pós-teste para o grupo experimental. Por outro lado, a conceção de “aprendizagem como mudança pessoal” (PERS), tendo registado uma diferença estatisticamente significativa no momento de avaliação pré-teste entre os dois grupos, não foi considerada para o teste da presente hipótese.

Por sua vez, considerando as duas “escalas compósitas” a partir do COLI, notou-se que a “escala compósita” de “conceções quantitativas” (i.e., QUANT) não registou uma diferença estatisticamente significativa entre os momentos de avaliação de pré- e pós-teste no grupo experimental. Tendo em conta que os grupos experimental e de controlo registavam já no pré-teste uma diferença estatisticamente significativa na “escala compósita” de “conceções qualitativas” (i.e., QUAL), não foi possível testar a hipótese 1

no que diz respeito a estas escalas. Estes dados não coincidem com os resultados de estudos de intervenção como, por exemplo, Vitorino (2010) ou Mesquita e Duarte (2018). Nestes estudos, com o objetivo de modificar a conceção de aprendizagem, sem e com recurso à Literatura, respetivamente, registou-se um aumento das conceções qualitativas nos participantes. No último, especificamente, verificou-se mesmo uma inconclusividade quanto à modificação das conceções quantitativas.

Ainda assim, é de notar que os resultados do presente estudo apresentam similaridades com o de Cunningham e colaboradores (2018), no qual os investigadores detetaram uma redução similar na conceção de “aprendizagem como ganho de informação” (i.e., mais quantitativa) em estudantes de um curso de Engenharia com o término da sua intervenção, mesmo não recorrendo a uma comparação com um grupo de controlo. No entanto, há que refletir sobre o porquê de, neste estudo, não se ter registado um aumento complementar de uma conceção de “aprendizagem como compreensão” (i.e., mais qualitativa), observada no estudo de Cunningham e colaboradores (2018).

Por um lado, existem estudos que referem que a implementação e a manutenção de conceções mais qualitativas exige um maior número de recursos e a ocorrência de múltiplos processos, quer pessoais como contextuais (e.g., Duarte, 2002; Entwistle & Ramsden, 1983), tanto que muitos investigadores nesta área preocupam-se em estudar e propor métodos variados para promover este mesmo tipo de conceções (e.g., Marton, 2015; Matsushita, 2018). Especificamente, vários autores sugerem que, a par do desenvolvimento da consciência metacognitiva sobre a aprendizagem pessoal, se processe a um treino de estratégias e comportamentos, com o devido *feedback*, de acordo com uma perspetiva sociocognitiva da aprendizagem (e.g., Bandura, 1986, 1999, 2001; Butler, Schnellert & Perry, 2017; Zimmerman, 2002). De facto, a intervenção de Cunningham e colaboradores (2018) apresenta atividades que satisfazem estas duas componentes (i.e., cognitiva e comportamental). Por contraste, a presente intervenção baseia-se exclusivamente na metacognição sobre a aprendizagem. Ainda que o método de análise de textos literários dê a oportunidade aos participantes de formular hipóteses e avaliar os comportamentos das personagens dos excertos utilizados, não se procedeu a uma aplicação (observável e monitorizada) das estratégias detetadas nos textos e à sua discussão nas sessões com a dinamizadora.

Para além da inclusão de atividades tanto de metacognição como de treino comportamental, a intervenção de Cunningham e colaboradores (2018) oferecia uma grande variedade de tarefas em cada uma destas componentes. No caso da presente

intervenção, o método de análise de textos literários não sofreu alterações de sessão para sessão, sendo os excertos utilizados o único elemento diferenciador. Isto, sobretudo tendo em conta as verbalizações de dois participantes na última sessão da intervenção, poderá ter tornado a experiência algo repetitiva. Neste sentido, conhece-se a relação entre a motivação dos alunos para as tarefas de aprendizagem e a sua conceção e/ou abordagem à aprendizagem, com métodos de ensino e avaliação rígidos a criar uma prevalência de conceções quantitativas (e.g., Baeten et al., 2010; Duarte, 2002; Entwistle & Ramsden, 1983; Matsushita, 2018). Portanto, no contexto do presente estudo, poder-se-á até colocar a hipótese desta mesma repetição do método de análise estar relacionada com a ausência de diferenças estatisticamente significativas, por exemplo, noutras conceções quantitativas (e.g., conceção de “aprendizagem como recordar informação” - REC).

Para além destes aspetos relacionados com o desenho da intervenção, é necessário atentar que, seguindo o presente estudo um desenho de investigação quasi-experimental, a intervenção foi implementada num contexto de ensino e aprendizagem já existente, que não foi manipulado ou controlado. Isto, associado às referências bibliográficas que apontam as conceções mais quantitativas como as mais prevalentes em fases de transição de ciclo de estudos (e.g., Donche et al., 2010; Robbers et al., 2018), e sobretudo, em estudantes dos cursos de Ciências e Tecnologias (e.g., Chaleta, 2018; Grácio et al., 2011; Sadi & Lee, 2015; Vettori et al., 2020), poderá ajudar a compreender a aparente imutabilidade da maioria das conceções de aprendizagem neste grupo de participantes.

Adicionalmente, tem-se que esta intervenção teve uma duração de cinco sessões, mais curta do que a intervenção de Cunningham e colaboradores (2018) ou que a experiência de Tynjälä (1997), por exemplo, que decorreram na totalidade da duração de uma determinada disciplina ou unidade curricular. Para além disso, ainda que estudos como o de Mesquita e Duarte (2018) tenham demonstrado resultados significativos no que toca à modificação da conceção de aprendizagem com intervenções de idêntica duração à do presente estudo (i.e., de cinco ou seis sessões), há que atentar que ambos foram realizados com estudantes de Psicologia, a um nível de Ensino Superior. Por norma, estes grupos de estudantes apresentam já uma prevalência de conceções qualitativas (e.g., Chaleta, 2018; Grácio et al., 2011; Sadi & Lee, 2015; Vettori et al., 2020).

Do mesmo modo, ainda que se tenha procurado desenvolver uma relação empática e colaborativa, a presente intervenção foi dinamizada por um elemento desconhecido pelos participantes e com uma presença pontual no seu horário letivo. Isto contrasta

novamente com estudos como os de Mesquita e Duarte (2018), cujas intervenções foram aplicadas com envolvimento do próprio docente da designada unidade curricular. De facto, neste sentido, dever-se-á recordar os estudos que reforçam que a construção e a manutenção da relação entre os agentes educativos e os seus alunos (e.g., Baeten et al., 2010; Liberante, 2012) é um elemento fundamental para o desenvolvimento de conceções de aprendizagem qualitativas. No presente estudo, não foi possível desenvolver este aspeto com a máxima eficácia.

Por fim, observando-se que a maioria dos participantes do grupo experimental apresentava já no momento pré-teste resultados acima da média no COLI (i.e., 3.5) nas escalas de conceções mais qualitativas (i.e., UUA, PERS e QUAL), dever-se-á questionar se este grupo seria aquele com maior necessidade da presente intervenção.

No que diz respeito à Hipótese 2, que previa um aumento da competência de análise de textos literários (i.e., nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem) no grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo, visto que os dois grupos demonstraram já no momento de avaliação pré-teste uma diferença estatisticamente significativa nos resultados conforme a Taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982), não foi possível testar se houve um aumento do nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem comparando as médias dos dois grupos. Por esse motivo, esta variável foi analisada apenas de acordo com um desenho de experiência de casos múltiplos. Em termos do seu instrumento de avaliação, recorreu-se a um teste de competência de análise de textos literários, solicitando-se aos participantes dos dois grupos um comentário a dois textos (um em cada momento de avaliação).

Por último, observou-se que a Hipótese 3, que apontava para a variabilidade interindividual no grupo experimental, apesar das mudanças previstas pelas Hipóteses 1 e 2, foi confirmada. De acordo com um desenho de experiências de casos múltiplos, no que diz respeito à conceção de aprendizagem dos participantes, notou-se uma redução nas conceções quantitativas e um aumento nas conceções qualitativas, tal como previsto pela Hipótese 1, em cinco participantes. No entanto, observou-se também, por exemplo, um aumento nos dois tipos de conceção em seis participantes e uma redução de ambas em oito. De modo similar, ainda que não tenho sido possível testar a Hipótese 2, no que toca ao nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem, denotou-se também um aumento na maioria dos participantes do grupo experimental (i.e., doze), uma redução em quatro e uma manutenção em cinco.

No caso concreto da variabilidade interindividual na conceção de aprendizagem, os resultados coincidem com os estudos que mencionam, por exemplo, a influência de fatores como a motivação para a aprendizagem (e.g., Baeten et al., 2010; Duarte, 2002; Entwistle & Ramsden, 1983; Matsushita, 2018) ou para determinadas tarefas, entre elas a escrita (e.g., Hounsell, 2005), ou o nível de complexidade estrutural do seu produto de aprendizagem (e.g., Biggs & Collis, 1982; Boulton-Lewis, 1994; Duarte, 2002; Morris, 2001; Ramburuth & Mladenovic, 2004; Zou et al., 2014) nesta variável ou na abordagem à aprendizagem. Do mesmo modo, com já referido supra, questões relativas ao desenho da intervenção e do contexto de aprendizagem deverá ser tomadas em consideração.

No que diz respeito ao nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem, há que questionar, tendo em conta a diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos já no momento de avaliação pré-teste, se o aumento na maioria dos participantes do grupo experimental resulta do desenho da intervenção, independente das características da amostra, ou advém dessa mesma diferença, tendo a intervenção atuado sobre uma problemática específica, anterior e desconhecida da dinamizadora, deste grupo de estudantes. Neste aspeto, a primeira hipótese é fundamentada por estudos como os de Marques (2016) e Duarte e colaboradores (2020), nos quais a análise de excertos de textos literários se revelou eficaz no desenvolvimento desta competência nos seus grupos experimentais, em comparação com os de controlo.

Duas diferenças de relevância a ser salientadas entre o presente estudo e os dois mencionados supra são: 1) a aleatoriedade e equivalência inicial dos participantes do(s) grupo(s) experimental(ais) e de controlo, ao passo que neste estudo cada grupo constituiu uma turma da escola selecionada (i.e., um grupo pré-definido); e 2) o facto de que o(s) grupo(s) experimental(ais) e de controlo dos dois estudos apresentavam no pré-teste uma frequência reduzida de respostas de nível 4 (*relacional*) e 5 (*abstrato*), ao passo que, no presente estudo, a média do grupo experimental era já superior ao nível 4 (*relacional*; ver Tabela 4). No primeiro caso, a ausência de aleatoriedade não permitiu controlar os fatores contextuais específicos que atuavam naquele grupo de estudantes (e.g., os métodos de ensino e avaliação). A segunda diferença, por sua vez, permite que se coloque a hipótese de o grupo experimental do presente estudo não ser aquele que maiores benefícios retiraria desta intervenção, uma vez que a maioria dos seus participantes já se encontrava num nível superior à média esperada. Ainda assim, há que reforçar que, no grupo experimental, doze participantes (i.e., cerca de 57%) aumentaram o nível de complexidade estrutural do seu produto de aprendizagem, e que em sete destes

participantes, especificamente, este aumento consistiu na transição de um nível 4 (*relacional*) ou 4.5 (transição de *relacional* para *abstrato*) para um nível 5 (*abstrato*). Esta evolução poderá ser tida como ótima tendo em conta as exigências educativas que têm sido associadas a um nível de Ensino Superior (e.g., Biggs & Collis, 1982; Boulton-Lewis, 1995; Lueg et al., 2016), informando-nos que estes participantes poderão ter ficado mais bem preparados para as satisfazer.

Para além disso, desenvolvendo a importância que esta evolução poderá assumir no âmbito do presente estudo, recorde-se que o que distingue estes dois níveis consiste no facto de, num nível abstrato, os indivíduos, para além de estabelecerem uma relação entre os conceitos de um determinado material de aprendizagem (e.g., um texto literário), serem capazes de os transpor e generalizar para contextos independentes. Se se atentar novamente no desenho da intervenção que foi aplicada, observa-se que o método de análise de textos literários possibilita, pelo menos, nos seus três primeiros tópicos (ver Anexo J), o recurso à e a ligação com a experiência pessoal dos participantes. Recordando que tem sido associada à Literatura de ficção a capacidade de dar um sentido à(s) experiência(s) quotidianas e de desenvolver reflexões críticas (e.g., Gladding, 2016; Green, 2009; Mulder et al., 2017; Oatley, 2011, 2016), e que este exercício parece ser potenciado quando está inserido num programa estruturado (Jarvis, 2006), poder-se-á colocar a hipótese de que a exposição dos participantes a um método de análise que constantemente exigia a criação destas ligações e reflexões com base na sua realidade possibilitou o treino da utilização deste nível de abstração, associado ao nível 5 da Taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982).

De facto, Marques (2016) e Duarte e colaboradores (2020) promoveram, nas suas intervenções, uma análise de textos literários que incentivava os participantes a detetarem citações nos excertos que, na sua ótica, considerassem mais significativos para a questão colocada pelo(a) dinamizador(a), com resultados positivos no que tocava à evolução do seu nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem. Por outro lado, mesmo sem recurso à Taxonomia SOLO, outros estudos têm revelado a possibilidade de utilizar excertos de livros de ficção para desenvolver, por exemplo, a escrita e a compreensão da leitura (e.g., Guthrie et al., 2004; Topping, 2015; Ward et al., 2019).

Por fim, considerando as respostas dos participantes do grupo experimental à questão aberta “Em que sentido terá mudado a tua noção de aprendizagem como consequência desta experiência?”, observou-se que as metacategorias mais frequentes que surgiram nas respostas dos participantes foram “Mudança na consciência sobre a

aprendizagem” (em mais de 75% dos participantes), “Mudança na concepção de aprendizagem” (em mais de 55%) e “Mudança na consciência metacognitiva sobre a aprendizagem” (em mais de 35%). Isto indica que os participantes julgaram sobretudo, por um lado, ter ganho mais conhecimento e/ou compreensão sobre o conceito de aprendizagem e, por outro, aumentado a reflexão sobre a aprendizagem pessoal. Para além disso, é de notar que, na metacategoria “Mudança na consciência sobre a aprendizagem”, a categoria mais frequente consistiu em “Concepções e Abordagens” (i.e., em mais de 35%).

De novo, estes resultados tornam-se plausíveis se se atentar na estrutura da intervenção que foi aplicada. Especificamente, esta intervenção promovia uma reflexão exhaustiva sobre o conceito de “aprendizagem” através da introdução e aplicação, no método de análise de textos literários, de noções como “abordagem de superfície” e “abordagem de profundidade” às personagens dos excertos utilizados. Por outro lado, é possível que os dois primeiros tópicos deste método de análise (i.e., de transportação para a cena descrita no excerto e de identificação de memórias, ideias ou experiências associadas) tenham potenciado a reflexão dos participantes sobre a sua aprendizagem ao incentivarem a ligação com a sua experiência pessoal, promovendo a consciência metacognitiva. Ainda assim, dever-se-á questionar se as modificações provocadas na consciência dos participantes sobre a aprendizagem resultam diretamente desta intervenção, ou se derivam do facto de estes estudantes, num momento anterior, nunca ou raramente terem conduzido uma reflexão sobre o conceito, quer individual ou coletivamente (e.g., numa disciplina do seu currículo).

Considerando que “Mudança na concepção de aprendizagem” foi a segunda metacategoria mais frequente nos participantes do grupo experimental, poder-se-á colocar a hipótese de que a simples exposição dos estudantes a conteúdos relacionados com o conceito de aprendizagem poderá provocar uma mudança na sua concepção de aprendizagem. Esta hipótese é aliás apoiada por estudos como Tynjälä (1997), no qual tanto o grupo experimental como de controlo, ambos expostos a temáticas relativas às teorias de aprendizagem e do desenvolvimento, registaram um aumento na utilização de termos associados às abordagens à aprendizagem nas suas respostas. Especificamente no seu grupo experimental, registou-se também uma maior importância dada à capacidade de pensamento crítico. Estas duas características (i.e., a consciência metacognitiva e o exercício de um pensamento crítico) têm sido associadas, justamente, a concepções mais

qualitativas (e.g., Dahlgren, 2005; Duarte, 2002; Marton et al., 1993; Richardson, 2011; Säljö, 1979, 1984; Vermunt & Vermetten, 2004).

Neste sentido, revendo que a categoria mais frequente desta metacategoria correspondeu a “Mudança indiferenciada na conceção de aprendizagem” (em mais de 40%), e atentando também na elevada frequência da metacategoria “Mudança na consciência metacognitiva sobre a aprendizagem”, poder-se-á colocar a hipótese de que a presente intervenção, ao permitir o contacto dos alunos com noções e situações que os ajudem a operacionalizar o conceito de “aprendizagem”, poderá ter promovido uma maior abertura à mudança e a um maior exercício de reflexão.

Adicionalmente, ainda nas respostas à designada questão aberta, o surgimento de categorias como “Relativização” (em mais de 20%) e “Autorregulação” (em cerca de 10%) poderão ajudar a compreender, por exemplo, o aumento de conceções tidas como opostas (i.e., quantitativas e qualitativas) em seis participantes do grupo experimental. Especificamente, estas categorias informam que estes participantes julgam, no primeiro caso, ter desenvolvido uma posição não absoluta sobre as diferentes abordagens à aprendizagem, informando que um indivíduo poderá exibir diferentes abordagens segundo determinadas variáveis (e.g., pessoais e/ou contextuais). No segundo, os participantes mencionam que sentem ter desenvolvido uma noção de planeamento e/ou escolha/permutação no seu processo de aprendizagem.

Estes dados parecem apoiar perspectivas teóricas que enfatizam que um mesmo indivíduo poderá evidenciar diversas conceções, variando conforme a tarefa ou o contexto de aprendizagem, com enfoque na sua capacidade de autorregulação (e.g., Chaleta, 2018; Chaleta & Grácio, 2016; Makoe et al., 2008). Para além disso, é de notar que, segundo Duarte (2002), o objetivo das intervenções psicoeducacionais neste âmbito deverá ser justamente o apoio a esta reflexão e à capacidade de tomada de decisão sobre diferentes conceções e abordagens à aprendizagem. Em contraste, o papel dos demais agentes educativos (e.g., os professores) centrar-se-á na promoção de conceções mais qualitativas e de uma abordagem de profundidade à aprendizagem, escolhendo métodos de ensino e avaliação com esse fim. Desta forma, com os presentes resultados, poder-se-á colocar a hipótese de que esta intervenção assumiu com eficácia a referida finalidade.

Ainda neste âmbito, recorde-se que um dos resultados de Tynjälä (1997) consistiu numa redução na conceção de aprendizagem como um processo determinado por fatores externos, tanto no seu grupo experimental como de controlo. No presente estudo, a metacategoria “Mudança na consciência sobre a aprendizagem” foi aquela que conteve



uma maior variedade de categorias. Especificamente, notou-se que os participantes adquiriram um maior conhecimento e/ou compreensão, para além das diferentes concepções e abordagens à aprendizagem, dos seus fatores (tanto pessoais como contextuais) e efeitos. Em conjugação com uma maior relativização e autorregulação da sua abordagem à aprendizagem, reportada por alguns participantes, poder-se-á colocar a hipótese de que a presente intervenção, de facto, não terá incentivado ao desenvolvimento de uma determinada concepção de aprendizagem ou, pelo menos, promovido uma redução idêntica no tipo de concepção observado por Tynjälä (1997). Pelo contrário, é provável que os participantes tenham adquirido uma maior consciência de, por exemplo, como determinados fatores, tais como o contexto, influenciam o seu processo de aprendizagem.

Para além disso, há que considerar o papel das Artes, em especial da Literatura de ficção, em promover a atribuição de um significado, momentos de simulação de situações quotidianas e de reflexão crítica (e.g., Gladding, 2016; Green, 2009; Mulder et al., 2017; Oatley, 2011, 2016). Por outras palavras, no presente estudo, poder-se-á supor que a exposição a excertos de textos literários possa ter promovido um contacto com um maior número de ambientes e situações de aprendizagem por parte dos participantes. De facto, esta intervenção permitiu uma extensão de uma tarefa cognitiva, aplicada uma única vez, presente na intervenção de Cunningham e colaboradores (2018), na qual os investigadores propunham aos seus participantes um exercício de observação e reflexão sobre o seu contexto de aprendizagem. No caso da presente intervenção, este exercício foi efetuado em todas as suas sessões e com excertos de textos literários distintos.

## Conclusão

De um modo geral, o presente estudo revela indícios de que a intervenção psicoeducacional testada poderá proporcionar a redução de uma concepção quantitativa de aprendizagem, que toma esta como simples ganho de informação, um aumento na competência de análise de textos literários e o desenvolvimento da consciência sobre a aprendizagem em alunos do 12º ano de escolaridade. De forma similar a investigações anteriores, observou-se variabilidade interindividual nos participantes que foram sujeitos à intervenção do presente estudo.

Apesar disso, os resultados da avaliação por questionário das concepções de aprendizagem, por teste da competência de análise de textos literários e por questionamento das mudanças provocadas, informam que a intervenção não terá sido suficiente para incentivar o desenvolvimento de uma concepção qualitativa de aprendizagem, mas antes para promover uma reflexão e consciência metacognitiva sobre a aprendizagem, e que pode ter promovido a variabilidade interindividual. A análise de excertos de textos literários sobre a aprendizagem poderá ter potenciado o contacto com um maior número de contextos e situações de aprendizagem e, portanto, oportunidades mais diversificadas de reflexão, comparação e reestruturação cognitiva. Estas condições, observando, por exemplo, o estudo de Tynjälä (1997), poderão constituir fatores que, por si só, proporcionem uma maior abertura à modificação da concepção dos participantes, ainda que de forma indiferenciada.

Ainda assim, há que atentar, tendo o presente estudo um desenho de investigação quasi-experimental, no facto de se ter recorrido a um grupo pré-definido, que constitui uma turma da escola selecionada. Deste modo, não foi possível controlar variáveis contextuais com influência conhecida, tendo em conta estudos prévios, na concepção de aprendizagem e no nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem (e.g., o método de ensino e avaliação).

Outras limitações deste estudo poder-se-ão reportar à estrutura da intervenção aplicada, nomeadamente o seu enfoque numa modificação exclusiva a um nível metacognitivo, a sua curta duração (i.e., cinco sessões) e a sua aplicação por um elemento exterior ao contexto de aprendizagem selecionado. Para além disso, no que toca aos instrumentos de avaliação utilizados, fez-se uso das escalas originais do COLI, sem se proceder a uma análise fatorial para verificar se, nesta amostra de estudantes, aquelas

escalas permaneciam idênticas às de estudos anteriores (e.g., Chaleta, 2018). Tendo em conta os objetivos do presente estudo, assumiram-se estas cinco escalas originais, com o intuito de comparar os resultados deste estudo de intervenção com os de estudos prévios análogos.

Neste sentido, sugere-se que, no que toca à estruturação futura deste tipo de intervenção, se atente primeiramente à influência das variáveis contextuais específicas do grupo de estudantes em que se pretende aplicá-la (e.g., o curso académico). Estas condições deverão ser levadas em conta, por exemplo, na definição da duração da intervenção, aconselhando-se, com base em estudos anteriores, um maior número de sessões em períodos de transição de ciclos de estudo (e.g., Donche et al., 2010; Robbers et al., 2018) e em estudantes de cursos académicos ligados às Ciências e Tecnologias (e.g., Chaleta, 2018; Grácio et al., 2011; Sadi & Lee, 2015; Vettori et al., 2020). Por outro lado, poderá ser necessário adicionar uma componente comportamental à intervenção (i.e., de treino de estratégias de aprendizagem e prestação de *feedback*) para que se possa potenciar uma mudança significativa na conceção de aprendizagem dos participantes, tendo por base uma perspetiva sociocognitiva da aprendizagem (e.g., Bandura, 1986, 1999, 2001; Butler, Schnellert & Perry, 2017; Zimmerman, 2002). Por fim, será de prever a implementação do programa por um(a) psicólogo(a) inserido no contexto de aprendizagem selecionado, considerando o papel da relação entre os estudantes e os agentes educativos no desempenho académico e desenvolvimento pessoal (e.g., Baeten et al., 2010; Liberante, 2012).

Quanto ao desenho de investigação, propõe-se que se procure assegurar a aleatoriedade e equivalência inicial entre o(s) grupo(s) experimental(ais) e de controlo, com intuito, uma vez mais, de controlar a influência de variáveis contextuais específicas aos vários grupos de estudantes. Mais, parece pertinente considerar-se a realização de um estudo com um grupo de controlo e dois experimentais, estes últimos com características semelhantes aos grupos de Tynjälä (1997). Especificamente, um dos grupos experimentais poderia ser exposto a teorias da aprendizagem e do desenvolvimento com um método de ensino “tradicional” ou com uma intervenção psicoeducacional não baseada nas Artes, e um segundo à intervenção do presente estudo. Este desenho de investigação poderia proporcionar uma melhor compreensão sobre os aspetos que distinguem uma intervenção com base nas Artes (e especificamente, na Literatura) dos de outras intervenções psicoeducacionais, sobretudo quanto à modificação da conceção de aprendizagem e do nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem.

Por fim, no que toca ao instrumento utilizado para avaliar a conceção de aprendizagem dos participantes (i.e., o Inventário de Conceções de Aprendizagem – COLI; Chaleta, 2018), considerando que os seus estudos de validação mais recentes foram realizados com estudantes do Ensino Superior, seria pertinente que se efetuasse uma semelhante validação do inventário com estudantes do Ensino Secundário. Neste(s) estudo(s), aconselha-se a inserção de estudantes provenientes de diferentes cursos deste ciclo de estudos e uma comparação entre esses mesmos grupos. Esta(s) investigação(ões) iriam oferecer uma maior segurança a futuros estudos de intervenção no que diz respeito à interpretação dos resultados, sendo avaliados em comparação com dados da faixa etária intervencionada.

O presente estudo visou compreender quais os efeitos de uma intervenção na conceção de aprendizagem e na competência de análise de textos literários (i.e., o nível de complexidade estrutural do produto de aprendizagem). A seleção destas duas variáveis dependentes teve por base a sua influência no desempenho académico e desenvolvimento pessoal dos estudantes (e.g., Entwistle & Peterson, 2004; Morris, 2001). Considerando a prevalência de conceções de aprendizagem e níveis de complexidade estrutural que influenciam negativamente estes dois eixos, tanto em cursos académicos específicos e determinados períodos do ciclo de estudos, é de apostar no desenvolvimento e aplicação de intervenções psicoeducacionais que facilitem a promoção de tais conceções e competências. Conhecendo os benefícios associados às Artes, e especificamente à Literatura, tanto o presente estudo como investigações prévias apontam no sentido da inclusão de material artístico nestas intervenções, com o intuito de potenciar o desenvolvimento da metacognição. Desta forma, atuando ainda ao nível do Ensino Secundário, torna-se possível preparar atempadamente os estudantes para as exigências educativas do ciclo de estudos seguinte, potenciando o seu sucesso académico e pessoal.

No ano letivo de 2019/2020, houve a oportunidade de disseminar o presente estudo e seus resultados junto dos docentes e estudantes da secção de Psicologia da Educação e da Orientação do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

## Referências bibliográficas

- Amado, J. (2016). *Capitães da Areia*. Alfragide: LeYa.
- Armitt, G., Slack, F., Green, S., & Beer, M. D. (2002). The development of deep learning during a synchronous collaborative on-line course. In G. Stahl (Ed.), *Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community* (pp. 151-159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. doi: 10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154–196). New York, NY: The Guildford Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Boulton-Lewis, G. (1994). Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO taxonomy. *Higher Education*, 28(3), 387-402.
- Boulton-Lewis, G. M. (1995). The SOLO taxonomy as a means of shaping and assessing learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 14(2), 143-154.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549. doi: 10.1007/s10734-009-9210-4
- Butler, D. L., Schnellert, L., & Perry, N. E. (2017). *Developing Self-Regulating Learners*. New Jersey, NJ: Pearson Canada Incorporated.
- Campos, F., Sola, M., Santisteban-Espejo, A., Ruyffelaert, A., Campos-Sánchez, A., Garzón, I., Carriel, V., Luna-Del-Castillo, J. D., Martin-Piedra, M. A., & Alaminos,

- M. (2018). Conceptions of learning factors in postgraduate health sciences master students: a comparative study with non-health science students and between genders. *BMC medical education*, 18(1), 128.
- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of psychology of Education*, 19(2), 167-187.
- Chaleta, E. & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens: duas dimensões do aprender no Ensino Superior. In M. Sobrinho, Ennafaa, R. & E. Chaleta. *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria* (pp. 223-250). Valencia: Editorial Neopatria, C. B.
- Chaleta, M. E. (2018). Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem). *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(1), 684 - 705. doi: 10.1590/s0104-40362018002601302
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Charon, R. (2015). Narrative Medicine: The Essential Role of Stories in Medical Education and Communication. In C. Martins, I. Fernandes, A. Reis & Z. Sanches (Eds), *Creative Dialogues: Narrative and Medicine* (pp. 95-111). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Chemi, T. (2018). Transgressive or Instrumental? A Paradigm for the Arts as Learning and Development. In T. Chemi & X. Du (Eds.), *Arts-based Methods and Organizational Learning: Higher Education Around the World* (pp. 19-40). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63808-9>
- Cheng, M. (2016). *Quality in higher education: Developing a virtue of professional practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Claudia, L. F., Kusmayadi, T. A., & Fitriana, L. (2019). The SOLO taxonomy: classify students' responses in solving linear program problems. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1538(1), pp. 1-11. doi: 10.1088/1742-6596/1538/1/012107
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cristhensen, L.B. (2007). *Experimental methodology* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Cunningham, P., Matusovich, H., & Blackowski, S. (2018). Teaching metacognition: Helping students own and improve their learning [Workshop]. *American Society for*

- Engineering Education Annual Conference and Exposition*, Tampa, Florida, United States.
- Cunningham, P., Matusovich, H. M., Hunter, D. A., & McCord, R. E. (2015). Teaching metacognition: Helping engineering students take ownership of their own learning. *2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-5. doi: 10.1109/FIE.2015.7344080
- Cunningham, P., Morelock, J., & Matusovich, H. M. (2016). Beginning to understand and promote engineering students' metacognitive development. *American Society for Engineering Education*, Tampa, Florida, United States.
- Cunningham, P., Williams, S. A., & Matusovich, H. M. (2017). *Teaching Transformation Through Becoming a Student of Learning*. Guardado em [http://www.improvewithmetacognition.com/metacognitive\\_instruction\\_cunningham/](http://www.improvewithmetacognition.com/metacognitive_instruction_cunningham/)
- Cunningham, P. J., Matusovich, H. M., Venters, C., Blackowski, S. A., & Bhaduri, S. (2018). The Impact of Metacognitive Instruction on Students' Conceptions of Learning and their Self-monitoring Behaviors. *Proceedings of the American Society for Engineering Education*, 3. Guardado em <https://www.asee.org/public/conferences/106/papers/2175>.
- Dahlgren, L. (2005). Learning Conceptions and Outcomes. In Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3<sup>a</sup> Ed.) (pp. 23-38). Edimburgo: Universidade de Edimburgo, Centro de Ensino, Aprendizagem e Avaliação.
- Donche, V., Coertjens, L., & Petegem, P. (2010). Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual differences*, 20(3), 256-259. doi: 10.1016/j.lindif.2010.02.002
- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher education*, 54(6), 781-794. doi: 10.1007/s10734-006-9023-7
- Duarte, A. M. (2018-2020). *Aprender melhor pela arte* (documento interno). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Duarte, A., & Barros, A. (2018). A Computer Assisted Intervention on Learning Strategies. *Australian Educational Computing*, 33(1).

- Duarte, A. M., Martins, C. B., Marques, M. C., & Mesquita, F. C. (2020). Deepening the analysis of literary texts among university students using close reading and writing: A pilot study. *Anglo Saxonica*, 17(1), 1-13.
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35(3), 299-316.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Calvo, R. A., & Prosser, M. (2008). Engineering students' conceptions of and approaches to learning through discussions in face-to-face and online contexts. *Learning and Instruction*, 18(3), 267-282. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.06.001
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M., & O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: Conceptions, intentions and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 244-256.
- Entwistle, N. & Nisbet, J. (2013) The nature and experience of academic understanding. *The Psychology of Education Review*, 37(1), 5-14.
- Entwistle, N. J. & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407 – 428. doi: 10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. New York, NY: Routledge.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4<sup>th</sup> ed.)*. Los Angeles, LA: Sage.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Frenkel, S. (2014). Metacognitive components in learning to learn approaches. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 14, 95-112. doi: 10.7220/2345-024X.14.5
- Gladding, S. T. (2016). *The Creative Arts in Counseling (5<sup>th</sup> ed.)*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Grácio, L.; Chaleta, E.; Ramalho, G; Velez, M. J.; Leal, F.; Silva, J. Sebastião, L.; Saraiva, M. & Rosário, P. (2011). Concepções de aprendizagem em estudantes de Ensino Superior: validação do Conceptions of Learning Inventory (COLI) para uma amostra de estudantes portugueses do ensino superior. *Educação-Temas e Problemas*, 9, 33-44.



- Green, M. (2009). How and What We Can Learn from Fiction. In G. L. Hagberg & W. Jost (Eds.), *A Companion to the Philosophy of Literature* (pp. 350-366). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403
- Harding, J. (2010). *A Menina que Não Sabia Ler*. Alfragide: Livros d'Hoje.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. & Purdie, N. (1998). The SOLO model: addressing fundamental measurement issues. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 145-176). Melbourne, Australia: ACER.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580. doi: 10.1177/0143034305060792
- Helder, H. (2018). *Em minúsculas*. Porto: Porto Editora.
- Hodges, L. C., & Harvey, L. C. (2003). Evaluation of student learning in organic chemistry using the SOLO taxonomy. *Journal of Chemical Education*, 80(7), pp. 785-787.
- Hoggan, C., & Cranton, P. (2015). Promoting transformative learning through reading fiction. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 6-25. doi: 10.1177/1541344614561864
- Holmes, K. (2005). Analysis of asynchronous online discussion using the SOLO taxonomy. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 117-127.
- Hounsell, D. (2005). Contrasting Conceptions of Essay-writing. In Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3<sup>a</sup> Ed.) (pp. 106-125). Edimburgo: Universidade de Edimburgo, Centro de Ensino, Aprendizagem e Avaliação.
- Ilogho, J. E. (2011). Bibliotherapy: an option for enhancing students' motivation for academic achievement in Iganmode Grammar School and Grait International College, Ota. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(2), 437-461.

- Jarvis, C. (2006). Using fiction for transformation. *New directions for adult and continuing education*, 2006(109), 69-77. doi: 10.1002/ace.209
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. doi: 10.1002/berj.3498
- Jimoyiannis, A. (2013). Using SOLO taxonomy to explore students' mental models of the programming variable and the assignment statement. *Themes in Science and Technology Education*, 4(2), 53-74.
- Jones, M., van Kessel, G., Swisher, L., Beckstead, J., & Edwards, I. (2014). Cognitive maps and the structure of observed learning outcome assessment of physiotherapy students' ethical reasoning knowledge. *Assessment & evaluation in higher education*, 39(1), 1-20. doi: 10.1080/02602938.2013.772951
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1-11. doi: 10.1080/03069885.2017.1285006
- Kusmaryono, I., Suyitno, H., Dwijanto, D., & Dwidayati, N. (2018). Analysis of abstract reasoning from grade 8 students in mathematical problem solving with SOLO taxonomy guide. *Infinity Journal*, 7(2), 69-82. doi: 10.22460/infinity.v7i2.p69-82
- Lau, J. Y. (2015). Metacognitive education: Going beyond critical thinking. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 373-389). Palgrave Macmillan, New York.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher–student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 2-9.
- Lucander, H., Bondemark, L., Brown, G., & Knutsson, K. (2010). The structure of observed learning outcome (SOLO) taxonomy: a model to promote dental students' learning. *European Journal of Dental Education*, 14(3), 145-150. doi: 10.1111/j.1600-0579.2009.00607.x
- Lueg, R., Lueg, K., & Lauridsen, O. (2016). Aligning seminars with Bologna requirements: reciprocal peer tutoring, the solo taxonomy and deep learning. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1674-1691. doi: 10.1080/03075079.2014.1002832
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1999). *Diário Secreto de Camila*. Alfragide: Editorial Caminho.

- Makoe, M., Richardson, J. T., & Price, L. (2008). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher Education*, 55(3), 303.
- Mandas, A. L., Sukiatni, D. S., & Noviekayati, I. G. A. A. (2018). Bibliotherapy Technique in Improving Learning Motivation. In *International Conference on Emerging Media, and Social Science*. European Alliance for Innovation (EAI).
- Mar, R. A., & Rain, M. (2015). Narrative fiction and expository nonfiction differentially predict verbal ability. *Scientific Studies of Reading*, 19(6), 419-433. doi: 10.1080/10888438.2015.1069296
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of research in personality*, 40(5), 694-712. doi: 10.1016/j.jrp.2005.08.002
- Marques, M. C. P. (2016). *Efeitos da aprendizagem da análise literária de narrativas na temática da saúde por leitura cerrada e escrita reflexiva em estudantes universitários de letras e medicina* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Descarregada de <http://hdl.handle.net/10451/26487>
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York, NY: Routledge.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of educational research*, 19(3), 277-300.
- Matsushita, K. (2018). *Deep active learning*. Singapore: Springer.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28(4), 545-569. doi: 10.1007/s11145-014-9537-9
- McLean, M. (2001). Can we Relate Conceptions of Learning to Student Academic Achievement?, *Teaching in Higher Education*, 6(3), 399 – 413. doi: 10.1080/13562510120061241
- Mesquita, F. C., & Duarte, A. M. (26-28 Abril, 2018). Video and literary-based learning in a psychology course: a pilot study. *6.º Encontro de Práticas de Investigação em Educação Artística*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Meyer, J. H., Knight, D. B., Callaghan, D. P., & Baldock, T. E. (2015). Threshold concepts as a focus for metalearning activity: application of a research-developed mechanism in undergraduate engineering. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(3), 277-289. doi: 10.1080/14703297.2015.1017515

- Morris, J. (2001). The conceptions of the nature of learning of first-year physiotherapy students and their relationship to students' learning outcomes. *Medical Teacher*, 23(5), 503-507. doi: 10.1080/01421590120057067
- Mulder, H. N., Hakemulder, F., Berghe, R., Klaassen, F., & Berkum, J. J. (2017). Effects of exposure to literary narrative fiction: From book smart to street smart?. *Scientific Study of Literature*, 7(1), 129-169. doi: 10.1075/ssol.7.1.06dem
- Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. (2015). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 642 – 646. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.119
- Neuman, S. B. & McCormick S. (1995). *Single-subject experimental research: applications for literacy*. Newark: IRA.
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. New York, NY: Routledge.
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in cognitive sciences*, 20(8), 618-628.
- Ogbeide, C., & Adomeh, I. O. (2019). Effectiveness of bibliotherapy in enhancing learning among secondary school students in Nigeria. *Journal of Education and Entrepreneurship*, 6(1), 19-28.
- Pardeck, J. A. (2014). *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy*. New York, NY: Routledge.
- Patterson, B. (2020). Analyzing student understanding of cryptography using the SOLO taxonomy. *Cryptologia*, 1-11. Doi: 10.1080/01611194.2020.1755746
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 71(4), 483-500. doi: 10.1080/00131911.2018.1441127
- Peterson, E. R., Brown, G. T., & Irving, S. E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and individual differences*, 20(3), 167-176. doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.004
- Pino, M. C., & Mazza, M. (2016). The use of “literary fiction” to promote mentalizing ability. *PloS one*, 11(8), e0160254. doi:10.1371/journal.pone.0160254
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17-32.

- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87–100. doi: 10.1037/0022-0663.88.1.87
- Quinn, F., Pegg, J., & Panizzon, D. (2009). First-year Biology Students' Understandings of Meiosis: An investigation using a structural theoretical framework. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1279-1305. doi: 10.1080/09500690801914965
- Ramburuth, P., & Mladenovic, R. (2004). Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education*, 13(4), 507-527. doi: 10.1080/0963928042000306774
- Rebelo, I., & Duarte, A. (2012). Concepções de aprendizagem com o computador em estudantes universitários. *Psicologia*, 26(2), 87-111.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 288-293. doi: 10.1016/j.lindif.2010.11.015
- Robbers, E., Donche, V., Maeyer, S., & Petegem, P. (2018). A longitudinal study of learning conceptions on the transition between primary and secondary education. *Research Papers in Education*, 33(3), 375-392, doi: 10.1080/02671522.2017.1329337
- Rossiter, C., & Brown, R. (1988). An evaluation of interactive bibliotherapy in a clinical setting. *Journal of Poetry Therapy*, 1(3), 157-168.
- Rowling, J. K. (2002). *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Sadi, O. & Lee, M. (2015). The conceptions of learning science for science-mathematics groups and literature-mathematics groups in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 182-196. doi: 10.1080/02635143.2014.996543
- Salinger, J. D. (2011). *À Espera no Centeio*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher education*, 8(4), 443-451.
- Säljö, R. (1984). Reading and Everyday Conceptions of Knowledge. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning* (pp. 89-105). Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Sanford, A. J., & Emmott, C. (2012). *Mind, Brain and Narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Saramago, J. (1971). *Deste Mundo e do Outro*. Coimbra: Editorial Arcádia.

- Sekita, K., & Mitsumura, M. (2018). Course Design Fostering Significant Learning: Inducing Students to Engage in Coursework as Meaningful Practice for Becoming a Capable Teacher. In K. Matsushita (Ed.), *Deep Active Learning* (pp. 159-181). Singapore: Springer.
- Sena, J. (2019). *Sinais de Fogo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Shea, P., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valtcheva, A. V., Hayes, S., & Vickers, J. (2011). The community of inquiry framework meets the SOLO taxonomy: A process-product model of online learning. *Educational Media International*, 48(2), 101-113. doi: 10.1080/09523987.2011.576514
- Smith, T. W., & Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205-210. doi: 10.3200/TCHS.80.5.205-210
- Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers college record*, 104(7), 1393-1421. doi: 10.1111/1467-9620.00208
- Tamir, D. I., Bricker, A. B., Dodell-Feder, D., & Mitchell, J. P. (2016). Reading fiction and reading minds: the role of simulation in the default network. *Social cognitive and affective neuroscience*, 11(2), 215-224.
- Taylor, C., Peat, M., May, E., & Quinnell, R. (2007). Does the new biology syllabus encourage students to think differently about their biology knowledge?. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(3), 23-26.
- Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 525-545. doi: 10.1111/1467-9817.12123
- Topping, K. J. (2015) Fiction and Non-Fiction Reading and Comprehension in Preferred Books. *Reading Psychology*, 36(4), 350-387. doi: 10.1080/02702711.2013.865692
- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277 – 292. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00029-1
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83.

- Varnava-Marouchou, D. (2011). Can Students' Perceptions of Learning Influence Their Learning Outcomes?. *Journal of the World Universities Forum*, 4(1), 109-126.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16(4), 359-384.
- Vettori, G., Vezzani, C., Bigozzi, L., & Pinto, G. (2020). Cluster profiles of university students' conceptions of learning according to gender, educational level, and academic disciplines. *Learning and Motivation*, 70, 101628.
- Vezzani, C., Vettori, G., & Pinto, G. (2017). University students' conceptions of learning across multiple domains. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 665-684. doi: 10.1007/s10212-017-0349-6
- Vitorino, A. L. S. (2010). *Promoção de mudança na concepção de aprendizagem: Uma experiência de caso único* (Tese de Mestrado, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Guardada em <http://hdl.handle.net/10451/2449>
- Vrachnos, E., & Jimoyiannis, A. (2017). Secondary education students' difficulties in algorithmic problems with arrays: An analysis using the SOLO taxonomy. *Themes in Science and Technology Education*, 10(1), 31-52.
- Ward, N., Schell, R. F., Brown, C. L., & Thomason, B. (2019). Pairing Fiction and Nonfiction Texts to Promote Literacy and Language Development of Adolescent English Learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(6), 193-201. doi: 10.1080/00098655.2019.1649631
- Watkins, C. (2001). Learning about learning enhances performance. *Research Matters series*, 13, 1-16. London: Institute of Education.
- Watkins, C. (2009). Learning about learning. *School Leadership Today*, 1(3), 27-30.
- Williams, S. A., Morelock, J., Matusovich, H. M., & Cunningham, P. (2016). Lessons in transfer: Better understanding of engineering students' metacognitive development. *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-4. doi: 10.1109/FIE.2016.7757476
- Wilson, S. L. (2000). Single case experimental designs. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.). *Research methods in psychology* (pp.60-74). London: Sage.
- Yasunaga, S. (2018). Class Design Based on High Student Engagement Through Cooperation: Toward Classes that Bring About Profound Development. In K. Matsushita (Ed.), *Deep Active Learning* (pp. 111-136). Singapore: Springer.

- Young, S. F. (2008). Theoretical frameworks and models of learning: tools for developing conceptions of teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13(1), 41-49. doi: 10.1080/13601440701860243
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zou, L. H., Li, J., Chen, W. C., Zhong, M. L., & Wang, Z. Y. (2014). Relationship between learning quality and learning approaches of high school students on the subject of chemistry. In B. Zhang, G. W. Fulmer, X. Liu, W. Hu, S. Peng & B. Wei (Eds.), *International Conference on Science Education 2012 Proceedings* (pp. 163-173). Berlin, Germany: Springer.



## **ANEXOS**

## **Lista de Anexos**

- Anexo A: Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI), de Chaleta (2018)
- Anexo B: Excerto da crónica “A Neve Preta”, de José Saramago (1971)
- Anexo C: Excerto da crónica “Cada Qual com Seu Natal”, de Herberto Helder (2018)
- Anexo D: Folha de resposta para a escrita dos comentários aos textos literários (momentos de avaliação)
- Anexo E: Exemplos de comentários-tipo ao excerto da crónica “A Neve Preta”, de José Saramago, segundo a Taxonomia SOLO
- Anexo F: Exemplos de comentários-tipo ao excerto da crónica “Cada Qual com Seu Natal”, de Herberto Helder, segundo a Taxonomia SOLO
- Anexo G: Tabela para comparação dos resultados do Índice de Legibilidade de Fernández-Huerta (FH)
- Anexo H: Folha de resposta para a questão aberta (momento de avaliação pós-teste com grupo experimental)
- Anexo I: Casos ilustrativos das abordagens de superfície (“Roberto”) e de profundidade (“Susana”) à aprendizagem
- Anexo J: Folha de portefólio com os cinco tópicos do método de análise de textos literários
- Anexo K: Descrição da primeira sessão da intervenção com o grupo experimental
- Anexo L: Descrição da segunda sessão da intervenção com o grupo experimental
- Anexo M: Descrição da terceira sessão da intervenção com o grupo experimental
- Anexo N: Descrição da quarta sessão da intervenção com o grupo experimental
- Anexo O: Descrição da quinta sessão da intervenção com o grupo experimental
- Anexo P: Excerto do livro “A Menina que Não Sabia Ler”, de John Harding (2010)
- Anexo Q: Excerto do livro “Diário Secreto de Camila”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1999)
- Anexo R: Excerto do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado (2016)
- Anexo S: Excerto do livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, de J. K. Rowling (2002)
- Anexo T: Excerto do livro “À Espera no Canteiro”, de J. D. Salinger (2011)
- Anexo U: Excerto do livro “Sinais de Fogo”, de Jorge de Sena (2019)

## Anexo A: Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI), de Chaleta (2018)

Código (4 últimos dígitos do CC): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Vais agora responder a um questionário que tem como objetivo perceber o que pensas sobre a aprendizagem. Para isso, apresentamos-te várias afirmações, para as quais te pedimos que seleciones a opção que melhor representa o que pensas.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
1. Aprender é quando eu sou ensinado sobre algo que eu não sabia antes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Quando alguma coisa fica na minha cabeça eu sei que realmente a aprendi.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aprender ajudou-me a alargar a minha visão sobre a vida.	1	2	3	4	5	6	7
4. Aprender é dar sentido à nova informação e formas de fazer coisas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu penso que nunca vou parar de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
6. Uso a aprendizagem para me desenvolver a mim própria como pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
7. Se eu sei alguma coisa bem posso usar a informação se for necessário.	1	2	3	4	5	6	7
8. Aprender é saber como se relacionar com diferentes tipos de pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Penso que quando aprendo mudo como pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
10. Aprender é adquirir o maior número de factos possível.	1	2	3	4	5	6	7
11. Se eu aprendi algo isso significa que eu posso recordar essa informação sempre que eu quiser.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mesmo quando uma tarefa de aprendizagem é difícil eu devo concentrar-se e continuar a tentar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Aprender mudou a minha forma de pensar.	1	2	3	4	5	6	7
14. Aprender é descobrir o que as coisas realmente significam.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu aprendo muito falando com outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Quando eu aprendi alguma coisa eu sei como usá-la em outras situações.	1	2	3	4	5	6	7
17. Aprender não é só estudar na escola mas saber como ser atencioso para os outros.	1	2	3	4	5	6	7

18. Aprender é necessário para me ajudar a melhorar como pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
19. Quando alguém me dá nova informação eu sinto que estou a aprender.	1	2	3	4	5	6	7
20. Através da aprendizagem eu olho para a vida de novas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
21. Aprender é ganhar conhecimento através de experiências quotidianas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu sei que aprendi alguma coisa quando consigo explicá-la a outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
23. Aprender é o desenvolvimento de senso comum para se tornar um membro da sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
24. Aprender ajuda-me a tornar-me mais inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
25. Mais tarde eu devo ser capaz de recordar o que aprendi.	1	2	3	4	5	6	7
26. Aprender significa que eu encontrei novas formas de olhar para as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
27. Aprender é desenvolver boas relações.	1	2	3	4	5	6	7
28. Aprender significa que eu posso falar de diferentes formas acerca de algo.	1	2	3	4	5	6	7
29. Eu aprendi realmente alguma coisa quando eu consigo lembrá-la mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
30. O aumento do conhecimento ajuda-me a tornar-me uma pessoa melhor.	1	2	3	4	5	6	7

## **Anexo B: Excerto da crónica “A Neve Preta”, de José Saramago (1971)**

Uma professora mandou um dia aos seus alunos que fizessem uma composição plástica sobre o Natal. Não falou assim, claro. Disse uma frase como esta: «Façam um desenho sobre o Natal. Usem lápis de cores, ou aguarelas, ou papel de lustro, o que quiserem. E tragam na segunda-feira». Assim ou não assim, os alunos fizeram o trabalho. Apareceu tudo quanto é costume aparecer nestes casos: o presépio, os Reis Magos, os pastores, S. José, a Virgem e o Menino Jesus. Mal feitos, bem feitos, toscos ou apuradinhos, os desenhos caíram na segunda-feira em cima da secretária da professora. Ali mesmo ela os viu e apreciou. Ia marcando «bom», «mau», «suficiente», enfim, os transes por que todos nós passamos. De repente... Ah, mas é preciso muito cuidado com as crianças! A professora segura um desenho nas mãos, e esse desenho não é melhor nem pior que os outros. Mas ela tem os olhos fixos, está perturbada; o desenho mostra o inevitável presépio, a vaca e o burrinho, e toda a restante figuração. Sobre esta cena sem mistério cai a neve, e esta neve é preta. Porquê?

«Porquê?», pergunta a professora, em voz alta, à criança. O rapazinho não responde. Talvez mais nervosa do que quer mostrar, a professora insiste. Há na sala os cruéis risos e murmúrios de rigor nestas situações. A criança está de pé, muito séria, um pouco trémula. E, por fim, responde: «Fiz a neve preta porque foi nesse Natal que a minha mãe morreu...»

Daqui por um mês chegaremos à Lua. Mas quando e como chegaremos nós ao espírito de uma criança que pinta a neve preta porque a mãe lhe morreu?

**Anexo C: Excerto da crónica “Cada Qual com Seu Natal”, de Herberto Helder (2018)**

Há um miúdo nascido e criado em Angola. Mandam-no para a escola. Ensinam-lhe essas coisas todas das escolas que, acontece, ajudam bem a desaprender a lição visível e irrefutável do mundo. O mundo que a criança começa logo a aprender com a alta voltagem dos seus sentidos. Mas a escola refuta.

Sabemos de enormidades a respeito de natais. A criança vê negado escandalosamente o seu natal – o dos trópicos, quente e claro. Mandam-na fazer uma redação sobre o natal. E a criança vê-se forçada a falar em neve (que nunca viu), chuva, frio e nevoeiro.

Imaginamos o quanto, na cabeça das crianças, fica posta em dúvida a sensatez e a honestidade dos adultos, com tais natais nevosos e nevoentos. E, se acaso, lhe fazem notar que se trata de «um natal do Minho», a criança bem pode responder: «Mas que tenho eu a ver com os natais do Minho, se o meu é de Angola?»

Não seria de desatar a rir, se um menino de Lisboa fosse pressionado a dizer que o natal era cheio de sol, quente de morrer, e que era a praia o sítio certo onde celebrá-lo?

É a fórmula a matar a forma. Nenhuma intenção – por mais defensável – salvará do ridículo esta corrupção da verdade. No entanto, ela lá está nas redações escolares.

Deixem as criancinhas com os autênticos natais que lhes são dados. Ao menos para que não decidam, aliás justificadamente, que os adultos são parvos ou mentirosos. Coisa grave, tanto para elas como para os adultos.



## **Anexo E: Exemplos de comentários-tipo ao excerto da crónica “A Neve Preta”, de José Saramago (1971), segundo a Taxonomia SOLO**

### Comentário pré-estrutural

«O texto diz que é preciso usar lápis de cor para fazer um desenho.»

### Comentário uni-estrutural

«Este texto fala de uma história entre uma professora e um aluno.»

### Comentário multi-estrutural

«O texto fala de uma história onde uma professora pede aos alunos que façam um desenho sobre o Natal, e de um aluno que pinta a neve de preto no seu desenho. O texto também diz que iremos chegar à Lua daqui a um mês, mas que não vamos perceber porque é que uma criança pinta a neve de preto.»

### Comentário relacional

«O texto fala de uma história sobre um desenho de Natal, que é feito por um aluno a pedido da professora. O menino pinta a neve de preto. Isto assusta a professora, mas ela depois percebe que isto foi feito de propósito. Tem a ver com a morte da mãe do menino durante no Natal anterior.»

### Comentário abstrato

«A história fala de um desenho de Natal feito por um menino, e a reação da professora ao significado que ele dá à cor preta da neve. O texto diz-nos que devemos prestar atenção aos desenhos das crianças, porque eles podem expressar os seus sentimentos. Também diz que o papel dos pais e dos professores é importante, porque eles devem aceitar os desenhos das crianças e ajudá-las a lidar com estas coisas.»



## **Anexo F: Exemplos de comentários-tipo ao excerto da crónica “Cada Qual com Seu Natal”, de Herberto Helder (2018), segundo a Taxonomia SOLO**

### Comentário pré-estrutural

«O texto fala de um menino que nasceu em Angola.»

### Comentário uni-estrutural

«O texto fala da diferença entre os natais do Minho e de Angola.»

### Comentário multi-estrutural

«O texto começa por falar de um menino que nasceu e foi criado em Angola, e é mandado para a escola para “desaprender” sobre o mundo. A seguir, diz que o menino tem de escrever que o Natal é feito de neve, chuva, frio e nevoeiro. Depois, o autor diz para deixar as crianças com os Natais que lhes são dados.»

### Comentário relacional

«O texto fala de uma situação em que uma criança de Angola anda numa escola portuguesa e que é “forçada” a escrever um texto em que o Natal tenha neve e chuva, diferente do Natal “dos trópicos”. O texto também fala dos sentimentos que o menino pode sentir pelos adultos que lhe pedem para escrever desta maneira. Por isso, o autor diz que as crianças devem escrever como quiserem sobre os seus Natais.»

### Comentário abstrato

«O texto fala de uma situação em que uma criança angolana, ao ir para uma escola portuguesa, “aprende” que o Natal tem sempre a ver com neve, chuva, frio e nevoeiro. Também se fala sobre o que esta “aprendizagem” faz à relação com os pais e professores. Ou seja, o texto diz que é importante aceitar as diferenças de cultura e que é preciso apoiar as crianças nos trabalhos da escola. Eles ajudam-nas a crescer como pessoas.»

**Anexo G: Tabela para comparação dos resultados do Índice de Legibilidade de Fernández-Huerta (FH)<sup>4</sup>.**

<b>Índice de Legibilidade Fernández-Huerta (FH)</b>	
<b>L</b>	<b>Nível</b>
90 – 100	Muito fácil
80 – 90	Fácil
70 – 80	Algo fácil
60 – 70	Normal
50 – 60	Algo difícil
30 – 50	Difícil
0 – 30	Muito difícil

<sup>4</sup> Com base no *website* “Legible” (n.d.): <https://legible.es/blog/lecturabilidad-fernandez-huerta/>

**Anexo H: Folha de resposta para a questão aberta (momento de avaliação pós-teste com grupo experimental)**

Código (4 últimos dígitos do CC): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### QUESTÃO ABERTA

Em que sentido terá mudado a tua noção de aprendizagem como consequência desta experiência? Explica por favor, de forma desenvolvida, através de um texto corrido.

[illegible]

Obrigada pela tua colaboração!

## **Anexo I: Casos ilustrativos das abordagens de superfície (“Roberto”) e de profundidade (“Susana”) à aprendizagem**

Caso ilustrativo de uma abordagem de superfície à aprendizagem (“Roberto”):

*O Roberto é um estudante de tipo diferente.*

*O objetivo dele não é o de compreender e sentir as matérias aprofundadamente.*

*O seu objetivo é o de evitar reprovar e o de apenas passar.*

*O Roberto caracteriza-se pela preferência de uma utilização de uma abordagem de superfície à aprendizagem.*

*Ele só utiliza formas de sentir e pensar mais elaboradas se ele precisa mesmo, mesmo, mesmo muito.*

*Ele encurta qualquer caminho para conseguir alcançar o seu objetivo com um esforço mínimo.*

*Chega também frequentemente atrasado às aulas, que não vê como muito interessantes.*

Caso ilustrativo de uma abordagem de profundidade à aprendizagem (“Susana”):

*A Susana é uma estudante que gosta de compreender e sentir as matérias aprofundadamente; de chegar ao entendimento.*

*Ela reflete frequentemente sobre possibilidades, implicações, aplicações e consequências do que está a aprender.*

*A Susana caracteriza-se pela preferência de utilização de uma abordagem aprofundada à aprendizagem.*

*Ela usa, espontaneamente, formas de sentir e pensar mais elaboradas.*

*Ela aprende não só com base nas aulas, que costuma aguardar com expectativa e achar interessantes, mas também autonomamente.*

*Na verdade, praticamente não conseguimos evitar que ela aprenda.*

**Anexo J: Folha de portfólio com os cinco tópicos do método de análise de textos literários**

Portfólio AMA – LITERATURA – Código (últimos 4 dígitos do CC): \_\_\_\_\_

Visualizações mentais/experiências sentidas:

Memórias/ideias/experiências associadas:

Hipóteses (sobre o estado mental e comportamentos futuros das personagens):

Resumo (E relação da cena com as abordagens à aprendizagem):

Reconstrução da cena (de modo a que reflita melhor o tema das abordagens à aprendizagem):

## **Anexo K: Descrição da primeira sessão da intervenção com o grupo experimental**

O primeiro bloco de 50 minutos desta sessão foi dedicado à apresentação da dinamizadora, do estudo e do objetivo geral da intervenção; e ao primeiro momento de avaliação do estudo. O segundo bloco englobou a apresentação dos alunos, dos objetivos específicos da intervenção e das regras de funcionamento das sessões; e a apresentação e análise de dois casos ilustrativos de diferentes abordagens à aprendizagem (especificamente, abordagem de superfície e de profundidade à aprendizagem).

A sessão cumpriu com o planeamento estabelecido. Ao nível do material, os participantes necessitaram apenas de uma caneta para todas as tarefas a que foram expostos. No momento de avaliação, utilizaram-se três folhas: 1) o excerto da crónica “A Neve Preta”, de José Saramago, 2) uma folha de resposta para a escrita do comentário a este texto e 3) o Inventário de Conceções de Aprendizagem (COLI), onde também seria registado o sexo e idade dos participantes. Para a análise dos dois casos ilustrativos de diferentes abordagens à aprendizagem, cada aluno recebeu uma folha A5 branca, a ser utilizada para a escrita da sua reflexão. A sessão foi acompanhada por uma apresentação em formato *PowerPoint*, servindo de guia aos participantes e concretizando a transição entre tarefas.

A apresentação da dinamizadora envolveu a sua identificação enquanto aluna do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e o título e objetivos da sua dissertação de Mestrado. Esta apresentação teve o intuito de contextualizar a intervenção da qual os participantes tomariam parte. Expôs-se também o objetivo geral da intervenção (i.e., ajudar a refletir sobre e a melhorar a forma como se aprende), o número de sessões e sua duração. Informou-se os participantes de que as sessões seriam repartidas pelas cinco disciplinas do seu currículo, o que implicaria que cada sessão se realizasse num horário diferente de semana para semana.

De seguida, os participantes foram informados sobre os momentos de avaliação inerentes à dissertação, quais os instrumentos a serem aplicados e a informação que seria requisitada. Assegurou-se a confidencialidade dos seus dados e que poderiam recusar participar na avaliação ou desistir a qualquer momento, sem penalização. Tendo sido dadas estas informações, distribuiu-se em primeiro lugar a folha com o excerto da crónica “A Neve Preta” e, à parte, a folha de resposta para a escrita do comentário a este texto. Visto que três participantes questionaram sobre o que se pretendia com o comentário, foi estabelecido com o grupo que deveriam responder à pergunta alternativa “De que trata o

texto?”. Quando se observou que todos haviam iniciado a tarefa de escrita, distribuiu-se o COLI. Denotou-se que a totalidade dos participantes entregou os dois instrumentos de avaliação preenchidos, com o último participante a completá-los em cerca de 40 minutos, i.e. até à hora de intervalo estabelecida entre os dois blocos de 50 minutos da sessão.

Após o intervalo, a sessão recomeçou com a apresentação dos alunos, que consistiu na referência ao seu nome e passatempos preferidos. Visto que os participantes já se conheciam, ao serem alunos de uma mesma turma, esta apresentação teve como objetivo o estabelecimento da relação com a dinamizadora. Findada esta atividade, procedeu-se à exposição dos objetivos específicos da intervenção: 1) consciencializar diferentes formas de aprender, 2) modificar a forma como se encara a aprendizagem e 3) contribuir para o aumento do sucesso e da qualidade da aprendizagem, através da apresentação e análise de excertos de textos literários com casos ilustrativos de diferentes formas de aprender. De seguida, estabeleceu-se como regras de funcionamento a necessidade de ser-se assíduo e pontual e de não divulgar a partilha que ocorreria durante as sessões.

Com isto, procedeu-se à apresentação e análise de dois casos ilustrativos de diferentes abordagens à aprendizagem. Esta atividade teve como objetivos consciencializar os participantes para os conceitos de “abordagem de superfície” e “abordagem de profundidade” à aprendizagem; encorajá-los a estabelecer uma conexão individual com estes conceitos, ao debaterem sobre o seu grau de identificação com os dois casos ilustrativos; e promover a reflexão sobre as vantagens e inconvenientes associados a estas duas abordagens à aprendizagem.

Especificamente, os casos ilustrativos consistiram em dois alunos hipotéticos (“Susana” e “Roberto”) que representavam duas abordagens à aprendizagem distintas (abordagem de profundidade e de superfície, respetivamente), sendo cada um acompanhado por uma descrição das suas cognições e comportamentos face à aprendizagem. A dinamizadora leu em voz alta estas duas descrições, projetadas na apresentação em *PowerPoint* mencionada. De seguida, pediu-se aos participantes para refletirem sobre o seu grau de identificação com cada um dos casos e sobre as vantagens e inconvenientes das abordagens à aprendizagem a eles associadas. Distribuiu-se uma folha A5 branca a cada participante, informando-os de que poderiam utilizá-la para estruturar a sua reflexão. Indicou-se que seria dado um tempo inicial de sete minutos para que cada participante considerasse estes tópicos individualmente, e que, a esta reflexão, seguiria uma partilha e síntese de ideias em pares e, por fim, com a totalidade do grupo.

Denotou-se que, findado o período de reflexão individual, alguns participantes comentaram que “não tinham acabado de escrever”, o que levou ao reforço da ideia da folha A5 branca como recurso para a estruturação de uma resposta, podendo a informação ser colocada da forma que os participantes considerassem mais confortável (p.e., por tópicos). Tomando em consideração o tempo restante da sessão, considerou-se um período de dez minutos para uma reflexão em pares e de quinze minutos para uma partilha e síntese em grupo.

No momento de partilha e síntese com o grupo, informou-se os participantes de que deveriam colocar o dedo no ar para expor a sua reflexão e que a sua contribuição no que tocava às vantagens e inconvenientes de cada abordagem à aprendizagem seria registada pela dinamizadora no quadro da sala-de-aula. Este registo teve o intuito de estruturar a reflexão do grupo sobre o tópico indicado e assegurar um leque de respostas variado. Tendo em conta que as duas primeiras partilhas focaram-se nas vantagens inerentes a uma abordagem de profundidade à aprendizagem, estabeleceu-se que as seguintes contribuições permaneceriam neste subtópico. A dinamizadora concluiria a reflexão sobre o subtópico até não se verificar mais nenhuma intenção de partilha por parte dos participantes ou as suas contribuições constituírem sinónimos ou variações de respostas anteriores, não acrescentando nova informação. Deste modo, procedeu-se depois à discussão sobre 1) os inconvenientes inerentes a uma abordagem de profundidade, 2) as vantagens inerentes a uma abordagem de superfície e 3) os inconvenientes inerentes a uma abordagem de superfície à aprendizagem. De um total de 28 participantes presentes na sessão, registou-se a participação de cerca de oito participantes, que não variaram entre os momentos de partilha para os diferentes subtópicos.

Para concluir a sessão, a dinamizadora resumiu as contribuições sobre as vantagens e inconvenientes das abordagens de profundidade e de superfície à aprendizagem, representadas pela “Susana” e “Roberto”, respetivamente. Do mesmo modo, estabeleceu ligações e evidenciou padrões nas respostas dos participantes, o que lhe permitiu adiantar que o contexto de aprendizagem (referido pelos participantes como “disciplinas”, “família”, “educação” e “amigos”) poderá influenciar a abordagem à aprendizagem que os indivíduos adotam.

Por fim, tendo em conta as contribuições dos participantes, esclareceu-se a ligação entre a atividade de análise dos dois casos ilustrativos com os objetivos específicos da intervenção. Especificamente, a dinamizadora referiu que a reflexão sobre as vantagens e



inconvenientes de diferentes modos de aprendizagem, do grau de identificação com cada um deles e das condições em que eles se manifestam poderá apoiar a modificação do modo de aprendizagem dos participantes. Adicionalmente, referiu-se que a consciencialização dos conceitos de “abordagem de superfície” e “abordagem de profundidade” à aprendizagem, nesta sessão, seria retomada e utilizada nas atividades das sessões seguintes.

## **Anexo L: Descrição da segunda sessão da intervenção com o grupo experimental**

Esta sessão foi dedicada à apresentação do método de análise de textos literários (Martins, Marques & Mesquita, 2020; Mesquita & Duarte, 2018); à sua exemplificação com recurso ao excerto do livro “A Menina que Não Sabia Ler”, de John Harding; e à sua aplicação pelos participantes ao excerto do livro “Diário Secreto de Camila”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Este método de análise, de modo semelhante à atividade realizada na sessão anterior, procurou encorajar os participantes a estabelecer uma conexão individual com as personagens dos textos e a refletir sobre as suas cognições e comportamentos, com enfoque nas suas abordagens à aprendizagem.

Ao nível do material, para além da utilização de uma caneta, distribuiu-se por cada participante 1) uma folha com o excerto do livro “A Menina que Não Sabia Ler”, de John Harding, 2) uma folha com o excerto do livro “Diário Secreto de Camila”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada e 3) uma folha de portefólio, com os tópicos contemplados no método de análise de textos utilizado e com espaços para o registo da sua reflexão sobre cada um. Tal como na 1ª Sessão, a 2ª foi acompanhada por uma apresentação em formato *PowerPoint*, que serviu de guia aos participantes e concretizou a transição entre tarefas. Cada material foi entregue aos participantes somente quando a apresentação em *PowerPoint* introduzia a atividade seguinte. Adicionalmente, recorreu-se a uma coluna de som para a reprodução das gravações áudio com a leitura dos textos literários.

Nas restantes sessões da intervenção (i.e., 2ª – 5ª Sessão), não houve alterações quanto ao material utilizado, recorrendo-se sempre às folhas com os excertos programados para cada sessão, às folhas de portefólio por cada participante (com exceção da 5ª Sessão, em que foi distribuída uma folha de portefólio por grupo), à apresentação em formato *PowerPoint* que acompanhava as atividades e à coluna de som para a reprodução dos ficheiros áudios.

A dinamizadora iniciou a sessão com o resumo das atividades realizadas na sessão anterior e das reflexões efetuadas pelos participantes, com enfoque na recordação dos conceitos de “abordagem de superfície” e “abordagem de profundidade” à aprendizagem. Reforçou-se que estes conceitos seriam empregues e explorados pelos participantes nas atividades de análise de textos literários na temática da aprendizagem, que seriam iniciadas nessa sessão. Por esta razão, as duas designações foram registadas no quadro da sala-de-aula, tendo aí permanecido até ao final da sessão.

De seguida, apresentou-se o método de análise de textos literários a ser utilizado, lido em voz alta pela dinamizadora a partir da apresentação em *PowerPoint* já mencionada. Este método era composto por cinco tópicos de reflexão: 1) imaginar-se no excerto e tentar experimentar o mesmo que as personagens; 2) identificar as memórias/ideias/experiências associadas ao excerto; 3) desenvolver hipóteses sobre o estado mental das personagens (motivações, sentimentos, pensamentos) e comportamentos; 4) identificar como o excerto se relacionava com as abordagens à aprendizagem, e 5) descrever como reconstruiria o excerto de modo a que refletisse melhor o tema das abordagens à aprendizagem (Mesquita & Duarte, 2018). Informou-se os participantes que este método iria guiar a reflexão de todos os excertos de textos literários que iriam ser apresentados nas sessões seguintes.

Para exemplificar de que forma poderiam aplicar o método, recorreu-se ao excerto do livro “A Menina que Não Sabia Ler”, de John Harding, que retratava a descoberta de uma biblioteca secreta por uma menina de doze anos e a relação que esta desenvolveu com o espaço e seus livros. Procedeu-se à distribuição da folha com o excerto e colocou-se a gravação áudio com a sua leitura quando se constatou que todos os participantes a haviam recebido. Informou-se os participantes de que poderiam seguir a leitura do excerto com a folha ou somente ouvir a gravação. Findada a sua audição, expôs-se na apresentação em *PowerPoint* um exemplo de reflexão deste excerto para cada tópico contemplado no método de análise. Nesta fase, os participantes não levantaram dúvidas quanto à sua compreensão e aplicação.

Desta forma, procedeu-se à apresentação do excerto do livro “Diário Secreto de Camila”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, que abordava as emoções e comportamentos de uma rapariga adolescente face à proximidade dos testes de avaliação. Distribuiu-se não só uma folha com o excerto a cada participante, como também uma folha de portefólio, na qual constavam os cinco tópicos contemplados no método de análise e espaços para a escrita da sua reflexão. Adicionalmente, informou-se os participantes de que, à semelhança da sessão anterior, haveria em primeiro lugar um momento de reflexão individual sobre o excerto, passando para uma partilha e síntese em pares e, finalmente, com o grupo. De novo, reproduziu-se uma gravação áudio com a leitura do excerto. Após a sua audição, foram concebidos dez minutos para reflexão individual, tendo o seu término coincidido com a hora de intervalo estabelecida entre os dois blocos de 50 minutos da sessão.

Após o intervalo, pediu-se aos participantes que procedessem para uma partilha e síntese das suas reflexões em pares. Todos os participantes formaram par com o seu colega de carteira, com exceção de dois participantes, que se encontravam sozinhos nas suas respetivas mesas e, por isso, foram incentivados a colaborar um com o outro. Face a uma preocupação levantada por outros dois participantes, informou-se o grupo de que o facto de não terem registado a totalidade das respostas na folha de portefólio não seria um obstáculo significativo à sua reflexão em pares, desde que houvessem já ponderado sobre os tópicos individualmente. Conceberam-se dez minutos para a realização da tarefa, após os quais a dinamizadora se dirigiria a cada par para tomar conhecimento e debater sobre as suas reflexões.

De um modo geral, as contribuições de cada par, em especial no que tocava à abordagem à aprendizagem da personagem principal, foram no sentido esperado, tendo referido que Camila apresentava uma abordagem de superfície. Aliás, um participante estabeleceu uma comparação entre esta personagem e “Roberto”, i.e., o caso ilustrativo de abordagem de superfície à aprendizagem apresentado na 1ª Sessão. Adicionalmente, quando se questionou como reconstruiriam o excerto de modo a que refletisse melhor o tema das abordagens à aprendizagem, observaram-se duas tendências de resposta entre os pares: 1) como o texto seria modificado de forma a que se tornasse mais evidente a abordagem de superfície à aprendizagem que atribuíram a Camila e 2) que mudança(s) nas cognições e comportamentos de Camila teriam de ocorrer para que a personagem exibisse uma abordagem de profundidade à aprendizagem, sendo considerada por este grupo de participantes a abordagem mais “desejada”.

Contrariamente ao que estava planeado, não houve a possibilidade de conduzir uma partilha e síntese de reflexões em grupo, tendo em conta o tempo restante da sessão (cinco minutos). Ainda assim, este pormenor não constituiu uma preocupação, visto que a dinamizadora tomou conhecimento e debateu as reflexões com cada par e, face ao comportamento evidenciado na 1ª Sessão, prever-se-ia que a abertura dos participantes para com o grupo total seria menor, em comparação com um trabalho realizado num grupo mais restrito.

## **Anexo M: Descrição da terceira sessão da intervenção com o grupo experimental**

Esta sessão foi dedicada à recapitulação do método de análise de textos literários (Martins, Marques & Mesquita, 2020; Mesquita & Duarte, 2018), empregando-o ao excerto do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, com o apoio da dinamizadora; e à sua aplicação autónoma ao excerto do livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, de J. K. Rowling. Novamente, o método de análise procurou encorajar os participantes a estabelecer uma conexão individual com as personagens dos textos e a refletir sobre as suas cognições e comportamentos, com enfoque nas suas abordagens à aprendizagem. A sessão cumpriu com o planeamento estabelecido.

A dinamizadora iniciou a sessão com o resumo das atividades realizadas na sessão anterior e das reflexões efetuadas pelos participantes, desta vez com enfoque na recordação dos cinco tópicos contemplados no método de análise de textos literários. Do mesmo modo, fez-se uma breve referência aos conceitos de “abordagem de superfície” e “abordagem de profundidade” à aprendizagem, em especial após ter-se detetado a presença de dois elementos que não haviam comparecido à sessão anterior.

Informou-se os participantes de que, nesta sessão, iria ser apresentado em primeiro lugar um excerto cuja partilha e síntese de ideias seria efetuada em conjunto com a dinamizadora. Esta atividade teve o intuito de esclarecer eventuais dúvidas que pudessem ter surgido da aplicação do método ao excerto do livro “Diário Secreto de Camila”, analisado na sessão anterior. Iria conceber-se um período de reflexão individual de cinco minutos, após os quais os participantes e a dinamizadora partilhariam com o grupo as suas reflexões sobre cada tópico, colocando o dedo no ar para dar a sua contribuição. Não foi distribuída folha de portefólio aos participantes para a realização desta tarefa, tendo em compensação sido projetado um diapositivo da apresentação em *PowerPoint* da sessão com os cinco tópicos já mencionados.

Para o efeito, recorreu-se ao excerto do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, que descrevia a educação de um rapaz adolescente que vivia num trapiche e a relação que desenvolvia com os livros que roubava. Procedeu-se à distribuição da folha com o excerto e colocou-se a gravação áudio com a sua leitura. Findada a sua audição, deu-se início ao período de reflexão individual estabelecido.

Tal como havia sido observado na 1ª Sessão, registou-se uma escassez de contribuições vindas dos participantes no momento de partilha e síntese de ideias em grupo, com apenas quatro participantes a colocarem o dedo no ar para intervir. Nestes,

registrou-se uma maior dificuldade em refletir sobre as memórias, ideias e experiências associadas ao excerto, visto que estava retratado um contexto que não lhes era familiar (i.e., a vivência nas favelas e trapiches brasileiros). No entanto, este obstáculo à reflexão foi colmatado ao prosseguir-se para a reflexão sobre o estado mental e comportamentos das personagens, mais generalizáveis. Neste sentido, por exemplo, os participantes mencionaram aspetos como a curiosidade e a persistência e, assim, conseguiram recordar mais facilmente experiências pessoais a eles associadas.

Relativamente às abordagens à aprendizagem da personagem principal (Professor), as contribuições foram no sentido esperado, com os quatro participantes mencionados a atribuírem-lhe uma abordagem de profundidade, surgindo uma maior discrepância face à segunda personagem do excerto (João Grande). Esta dificuldade foi atribuída pelos participantes à falta de informação relevante sobre a personagem para retirar conclusões sobre este aspeto. Esta observação foi aproveitada pela dinamizadora, nesta sessão e nas seguintes, para orientar a reflexão dos participantes quanto à reconstrução do excerto de modo a refletir melhor o tema das abordagens à aprendizagem. O término da tarefa coincidiu com a hora de intervalo estabelecida entre os dois blocos de 50 minutos da sessão.

Após o intervalo, procedeu-se à apresentação do excerto do livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, de J. K. Rowling, que abordava as emoções e comportamentos de três crianças face ao avizinhamento 1) do seu primeiro dia de aulas numa escola de feitiçaria e 2) a uma época de exames posterior. Distribuiu-se uma folha com o excerto a cada participante e outra de portefólio. Adicionalmente, informou-se de que, à semelhança da sessão anterior, haveria uma reflexão individual sobre o excerto, seguida de uma partilha e síntese em pares. Colocou-se a gravação áudio com a leitura do excerto. Conceberam-se dez minutos para reflexão individual, no entanto, decorridos cinco minutos, denotou-se que os participantes haviam iniciado autonomamente uma partilha e síntese de ideias em pares. Tal como na sessão anterior, a dinamizadora dirigiu-se a cada par para tomar conhecimento e debater sobre as suas reflexões.

Nestas deslocações, denotaram-se reações emocionais díspares e demarcadas em cerca de cinco pares, com três a manifestar aversão face ao excerto, visto não apreciarem a saga de livros do qual fazia parte, e dois pares a partilharem a sua admiração pela mesma saga. No primeiro caso, observou-se mesmo uma indisponibilidade inicial de alguns participantes em realizar a tarefa de reflexão, ao partilharem que não conseguiam estabelecer uma conexão individual com o contexto e/ou com as personagens do excerto.

No segundo, denotou-se que os participantes basearam-se sobretudo em informação não apresentada no excerto, mas sim na totalidade da saga de livros, para refletir sobre os cinco tópicos contemplados no método de análise. Por outras palavras, parece que a utilização deste excerto na intervenção criou obstáculos à identificação de alguns participantes com as personagens e, conseqüentemente, um maior entrave à reflexão sobre as abordagens à aprendizagem.

Ainda assim, relativamente a esta temática, verificou-se que as reflexões da maioria dos pares que aderiu à tarefa foi no sentido esperado, pelo menos quanto a uma das personagens do excerto (neste caso, a personagem Hermione como representante de uma abordagem de profundidade). Novamente, as dúvidas levantadas face à abordagem à aprendizagem das restantes personagens (Harry e Ron) foram aproveitadas pela dinamizadora para orientar a reflexão dos participantes quanto à reconstrução do excerto.

Tendo em conta o tempo que foi despendido com os dois pares que evidenciaram maior aversão face ao excerto, não foi possível conhecer e debater as ideias com outros três pares do grupo.

## **Anexo N: Descrição da quarta sessão da intervenção com o grupo experimental**

Esta sessão seria dedicada à aplicação autónoma do método de análise de textos literários (Martins, Marques & Mesquita, 2020; Mesquita & Duarte, 2018) a dois excertos: 1) “À Espera no Centeio”, de J. D. Salinger, e 2) “O Diário de Anne Frank”, de Anne Frank. A análise de cada excerto ocuparia um bloco de 50 minutos da sessão. Novamente, o método de análise procurou encorajar os participantes a estabelecer uma conexão individual com as personagens dos textos e a refletir sobre as suas cognições e comportamentos, com enfoque nas suas abordagens à aprendizagem.

A sessão cumpriu parcialmente o planeamento estabelecido. Especificamente, tendo em conta o desenvolvimento da partilha e síntese em grupo sobre o excerto do livro “À Espera no Centeio”, não houve tempo suficiente para se proceder à reflexão do excerto do livro “O Diário de Anne Frank”. Ainda assim, distribuiu-se a folha com o excerto e reproduziu-se a gravação áudio com a sua leitura, para satisfazer a curiosidade manifestada pelos participantes, nos dez minutos finais da sessão.

Após ter sido apresentado um breve resumo das reflexões sobre o excerto analisado na sessão anterior, informou-se os participantes que, nesta sessão, findado o período de reflexão individual, a partilha e síntese seguintes seriam realizadas em grupos de quatro elementos, e não a pares. De seguida, cada grupo partilharia em plenário a sua reflexão sobre cada um dos cinco tópicos contemplados no método de análise, através de um porta-voz fixo ou delegando a partilha de um tópico a cada elemento. Com isto, procedeu-se à distribuição da folha com o excerto do livro “À Espera do Centeio”, de J. D. Salinger, e à audição da gravação áudio com a sua leitura. Este excerto abordava as cognições e os comportamentos de dois rapazes adolescentes face a uma tarefa de escrita, de cariz académico.

Concebeu-se um período de cerca de cinco minutos para reflexão individual, partindo-se depois para uma reflexão em pequenos grupos. Todos os participantes formaram grupo com o seu colega de carteira e com outros dois colegas da carteira imediatamente à frente ou atrás de si. Durante o período de reflexão em grupo, observou-se que a grande maioria dos participantes estabeleceu uma relação positiva e significativa com o texto e que considerava a reflexão em pequenos grupos mais produtiva e interessante. Por estas razões, o tempo despendido nesta tarefa foi estendido a vinte minutos. O seu término coincidiu com a hora de intervalo estabelecida entre os dois blocos de 50 minutos da sessão.



Após o intervalo, procedeu-se à partilha e síntese de ideias em plenário, com um número equivalente de grupos a adotarem os dois modos de exposição que foram concebidos pela dinamizadora (i.e., com um porta-voz fixo ou delegando a partilha de um tópico a cada elemento). De um modo geral, as contribuições de cada grupo foram no sentido esperado, em especial no que tocava à abordagem à aprendizagem das duas personagens principais, tendo a maioria referido que Holden apresentava uma abordagem de profundidade e Stradlatter uma abordagem de superfície à aprendizagem. Relativamente à reconstrução do excerto para refletir melhor esta temática, observou-se que todos os grupos focaram-se nas suas dúvidas quanto à abordagem à aprendizagem de uma ou ambas as personagens, criando assim cenas que pudessem torná-las mais explícitas para o leitor. Este foco teve por base uma das sugestões dadas pela dinamizadora em sessões anteriores, face às dificuldades iniciais manifestadas pelos participantes na reflexão sobre o tópico.

Quanto à partilha e síntese sobre os primeiros três tópicos do método de análise, denotou-se que alguns participantes, ao exporem como imaginavam o espaço e tempo do excerto, apresentaram simultaneamente como estes informavam o leitor sobre características das personagens (p.e., expuseram uma comparação entre como seriam os quartos de Holden e Stradlatter e como as suas semelhanças e diferenças informavam sobre o seu carácter). Por outras palavras, nesta sessão, tornou-se mais visível que os participantes começaram autonomamente a estabelecer ligações entre os tópicos do método de análise, compreendendo como cada um poderia sustentar a reflexão dos demais. Por outro lado, as suas contribuições relativas à transposição para o cenário do texto apresentaram um maior número de elementos (p.e., apresentação das características das camas, janelas e colchões e a organização do material de estudo das duas personagens).

## **Anexo O: Descrição da quinta sessão da intervenção com o grupo experimental**

Nesta última sessão, o primeiro bloco de 50 minutos foi dedicado à última aplicação autónoma do método de análise de textos literários (Martins, Marques & Mesquita, 2020; Mesquita & Duarte, 2018), neste caso, ao excerto do livro “Sinais de Fogo”, de Jorge de Sena. No segundo bloco, decorreu o segundo momento de avaliação do estudo e um breve momento de partilha sobre a experiência da intervenção.

Ao nível do material, no momento de avaliação, os participantes fizeram uso de quatro folhas: 1) o excerto da crónica “Cada Qual com Seu Natal”, de Herberto Helder, 2) uma folha de resposta para a escrita do comentário a este texto, 3) uma folha para a resposta à questão aberta sobre as possíveis mudanças provocadas pela intervenção (“Em que sentido terá mudado a tua noção de aprendizagem como consequência desta experiência?”), e 4) o Inventário de Concepções de Aprendizagem (COLI), com o registo adicional do sexo e idade dos participantes.

No início da sessão, terminado um breve resumo do trabalho realizado na sessão anterior, transmitiu-se aos participantes o que iria ocorrer nos dois blocos de 50 minutos. No primeiro bloco, tendo em conta a sua duração e o desenvolvimento das reflexões dos participantes em sessões anteriores, informou-se que a análise do excerto selecionado seria exclusivamente realizada em grupo e, por isso, não seria concebido tempo para uma reflexão individual inicial. Considerando o número de participantes presentes na sessão, deveriam ser formados, no máximo, quatro grupos, com cerca de seis participantes cada. Todos os grupos deveriam eleger um porta-voz, que partilhasse, posteriormente, a reflexão do seu grupo sobre cada tópico contemplado no método de análise.

Distribuiu-se uma folha com o excerto do livro “Sinais de Fogo”, de Jorge de Sena, por cada participante, e uma folha de portefólio por cada grupo. De seguida, procedeu-se à audição da gravação áudio com a sua leitura. O excerto abordava a interação entre um aluno e um professor em sala-de-aula, na qual o aluno expunha e defendia uma determinada ideia. Findada a audição, concebeu-se um período de vinte minutos de reflexão em grupo. A dinamizadora informou que iria dirigir-se a cada grupo no decorrer da atividade, para tomar conhecimento das suas respostas e esclarecer eventuais dúvidas.

Durante a atividade, observou-se que, na maioria dos grupos, o porta-voz havia ficado responsável pela escrita das reflexões na folha de portefólio, e detetaram-se momentos em que outros elementos do grupo iniciavam conversas paralelas, sem ligação

à tarefa. Estes comportamentos poderão ter decorrido do número extenso de elementos por grupo e/ou da ausência de uma tarefa de reflexão individual sobre o excerto. O término do período de reflexão coincidiu com a hora de intervalo estabelecida entre os dois blocos de 50 minutos da sessão.

Após o intervalo, decorreu um período de cerca de quinze minutos no qual cada grupo partilhou a sua reflexão sobre cada tópico contemplado no método de análise de textos literários. Houve especial enfoque na identificação das abordagens à aprendizagem das personagens e na reconstrução do excerto para refletir melhor esta temática.

As contribuições dos quatro grupos revelaram-se díspares quanto ao primeiro tópico mencionado. Especificamente, dois grupos atribuíram uma abordagem de profundidade à personagem Ramon, ao passo que outros dois reconheceram-na como exemplificativa de uma abordagem de superfície à aprendizagem. Um destes últimos grupos redefiniu a sua posição após discuti-la com a dinamizadora, em especial quando refletiram sobre as definições de “abordagem de superfície” e “abordagem de profundidade” à aprendizagem. Esta reflexão permitiu aos participantes estabelecer novas ligações entre os conceitos e os comportamentos que Ramon evidencia no excerto. O segundo grupo, por sua vez, não modificou a sua resposta, visto que interpretou a interação de Ramon com o seu professor como não genuína (isto é, de brincadeira ou gozo para com a autoridade), e não de demonstração ou explicitação do seu raciocínio e conhecimentos. Relativamente à tarefa de reconstrução do excerto, os participantes basearam-se novamente nas suas dúvidas quanto às abordagens à aprendizagem das personagens para imaginarem novas cenas, com os dois grupos mais convictos da sua posição (i.e., de que Ramon exibia uma abordagem de profundidade) a acrescentarem elementos que considerassem relevantes para esta se tornasse mais evidente.

Terminado este momento de partilha, a dinamizadora deu início ao segundo momento de avaliação do estudo. À semelhança da 1ª Sessão, começou-se por distribuir a cada participante a folha com o excerto do texto a ser comentado (neste caso, da crónica “Cada Qual com Seu Natal”, de Herberto Helder), acompanhada de uma folha de resposta desenhada para o efeito. Reforçou-se, tendo em conta as dúvidas que foram levantadas no primeiro momento de avaliação, que o comentário a ser redigido deveria responder à questão “De que trata o texto?”. Quando se observou que todos os alunos haviam iniciado a tarefa de escrita, distribuiu-se a folha para a escrita da resposta à questão aberta e o COLI. Todos os participantes entregaram os três instrumentos preenchidos, com o último aluno a completá-los em 35 minutos.

Restando cerca de cinco minutos para o término da sessão, questionou-se os participantes se gostariam de partilhar algumas palavras sobre a sua experiência nesta intervenção ou eventuais sugestões de modificação. Somente três participantes colocaram o dedo no ar para intervir. Especificamente, o primeiro participante manifestou uma resposta positiva face à intervenção e os segundos sugeriram uma maior diversidade ao nível das questões de reflexão e materiais a serem utilizados (p.e., introdução de vídeos com os excertos dos livros ou cenas de filmes).

## **Anexo P: Excerto do livro “A Menina que Não Sabia Ler”, de John Harding (2010)**

(...) Ainda não tínhamos governanta, porque Giles, que é três anos mais novo que eu, e a quem se destinava a educação, era considerado jovem de mais para a escola ou para qualquer tipo de aprendizagem, e um dia estávamos a brincar às escondidas quando abri uma porta estranha, uma que até então sempre estivera trancada - ou assim pensava eu, provavelmente devido à sua rigidez, que o meu eu mais jovem não conseguiu vencer -, para me esconder dele ali, e descobri esse imenso tesouro de palavras. A brincadeira foi logo esquecida; fui de prateleira em prateleira, tirando um livro atrás do outro, espirrando com a poeira ao abrir cada um deles. É claro que eu não sabia ler, mas por algum motivo isso deixava-me ainda mais maravilhada, todos os milhares - acho que milhões - de linhas codificadas com impressão indecifrável. Muitos livros eram ilustrados, com xilogravuras e gravuras coloridas, citações frustrantes logo abaixo, cada uma delas mostrando a miserável impotência do tracejar dos dedos.

Depois, após ser repreendida por ter desaparecido durante tanto tempo a ponto de Mrs. Grouse ter posto toda a gente à minha procura, não apenas as criadas mas também a enfarinhada Meg e John, pedi a Mrs. Grouse que me ensinasse a ler. Instintivamente, nada contei da biblioteca e senti muito medo quando ela me olhou de forma estranha e disse:

- Muito bem, menina, o que foi que a levou a ter essa ideia?

Era uma daquelas perguntas a que é melhor não responder, pois, se se ficar em silêncio, os adultos partem sempre para alguma outra coisa; falta-lhes a persistência das crianças. Ela respirou profundamente e soltou um longo suspiro.

- A verdade, Miss Florence, é que não estou certa de que o seu tio queira isso. Ele deixou muito clara a sua visão a respeito da educação das jovens. Acho que ele diria que este não é o momento.

- Mas, por favor, Mrs. Grouse, ele não precisa de saber. Eu não contaria a ninguém, e se ele aparecesse de repente eu poderia esconder o meu livro atrás das costas e colocá-lo sob as almofadas da poltrona. A senhora poderia ensinar-me na sua sala; nem mesmo os criados precisam de saber.

Ela riu e depois voltou a ficar séria. Alisou a testa.

- Sinto muito, Miss Florence, gostaria de poder fazer isso, realmente gostaria, mas poderia perder o meu emprego. - Esboçou um sorriso, algo que fazia sempre com facilidade. - Mas vou-lhe dizer uma coisa: sobrou um pouco do dinheiro que tínhamos

para as despesas deste mês, talvez o suficiente para uma nova boneca. E então, minha jovem, o que diria de uma nova boneca?

Eu disse que sim à boneca; era melhor parecer comprada, mas a sua recusa em ajudar-me, longe de me desencorajar, suscitou o oposto e apenas estimulou a minha determinação. Lentamente, e com alguma dificuldade, aprendi a ler sozinha. Ficava na cozinha e roubava letras de John enquanto ele estava a ler o jornal. Apontava para um “s” ou um “b” e perguntava-lhe qual era o som. Um dia, na biblioteca, tive a sorte de encontrar uma cartilha de criança e, a partir daí e daqui e dali, acabei por decifrar o código.

\*\*\*

Eu (...) passava horas e horas a ler, e como as minhas ausências, embora despercebidas durante o dia, seriam notadas à noite, o meu quarto tornou-se um depósito de livros. (...) Dessa maneira, absorvi o *Declínio e Queda*, de Gibbon, os romances de Sir Walter Scott, Jane Austen, Dickens, Trollope, George Eliot, a poesia de Longfellow, Whitman, Keats, Wordsworth e Coleridge, as histórias de Edgar Allan Poe, estavam lá todos. Mas um autor destacou-se entre todos. Shakespeare, é claro. (...)

Aquilo que mais gostava em Shakespeare era a facilidade com que lidava com as palavras. Parecia que, se não existisse uma palavra para o que queria dizer, ele simplesmente inventava. Ele poetisava o idioma. Por inventar palavras, ele batia qualquer outro autor. Quando crescer e me tornar escritora, e sei que me tornarei, pretendo “shakespearear” algumas palavras. E já estou a praticar.

**Anexo Q: Excerto do livro “Diário Secreto de Camila”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alcada (1999)**

*23 de novembro*

Testes! Três professoras marcaram três testes seguidos. Reação? Pânico generalizado. Não tenho pegado num livro, faço os trabalhos de casa mal e porcamente quando faço, não sei “raspas”, vou ter negas. Voltei da escola a imaginar desgraças que pudessem impedir a realização dos testes. Se os canos da escola rebentassem e tivessem que suspender as aulas por alguns dias? Se houvesse um incêndio o gabinete das fotocópias e os testes ardessem? Se morresse alguém importante do governo e decretassem três dias de luto nacional, exatamente nos dias dos testes? Se as três professoras almoçassem juntas no mesmo restaurante e sofressem uma intoxicação alimentar, não muito grave, mas suficientemente grave para terem que faltar às aulas ou adiar os testes?

Claro que não vai acontecer nada disso. Então podia adoecer eu, gripe, anginas, otites, qualquer coisa que não me incomodasse muito mas desse febre para ter de ficar na cama. Se a minha mãe não fosse médica, ensaiava uma fita. Assim é impossível. Também não posso convencer a diretora de turma de que estou cheia de problemas porque na família não há problema nenhum. Os meus pais separaram-se cedo de mais, seria ridículo queixar-me da nona madrastra... Resta-me tentar uma direta a ver se aprendo qualquer coisa nem que seja colado com cuspo.

*24 de novembro*

Vi um livro na mesa de cabeceira da Marta que me deixou a pensar. Eu tinha ido lá a casa para fazer umas cábulas e estávamos a trabalhar no quarto e a conversar ao mesmo tempo. Ela é muito boa aluna mas diz que sempre levou cábulas para os testes, embora raramente as use.

- É uma maneira de estudar e fazem-me sentir segura, percebes?

Percebi perfeitamente. E também percebi outras coisas. Nos últimos tempos tem estudado pouco e se os testes lhe correrem mal tenciona choramingar à diretora de turma confidenciando-lhe que anda em crise porque o pai vai casar pela terceira vez.

- Sempre ajuda, não é?

(...)

*27 de novembro (uf!)*

Foram três dias de tortura mental mas pronto, acabou-se! Os testes até correram melhor do que eu esperava. Entre cábulas e copianço, mais uma e outra coisa que afinal sabia, deve dar para chegar aos cinquenta por cento. (...)



## **Anexo R: Excerto do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado (2016)**

João Grande passa por debaixo da ponte – os pés afundam na areia – evitando tocar no corpo dos companheiros que já dormem. Penetra no trapiche. Espia um momento indeciso até que nota a luz da vela do Professor. Lá está ele, no mais longínquo canto do casarão, lendo à luz de uma vela. João Grande pensa que aquela luz ainda é menor e mais vacilante que a da lanterna da “Porta do Mar” e que o Professor está comendo os olhos de tanto ler aqueles livros de letra miúda. João Grande anda para onde está o Professor, se bem durma sempre na porta do trapiche, como um cão de fila, o punhal próximo da mão, para evitar alguma surpresa.

Anda entre os grupos que conversam, entre as crianças que dormem, e chega para perto do Professor. Acocora-se junto a ele e fica espiando a leitura atenta do outro.

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nesses furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia corretamente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse uma certa consciência do heroico das suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo moreno caindo sobre os olhos apertados de míope. Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e niqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. Pedro Bala nada resolvia sem o consultar e várias vezes foi a imaginação do Professor que criou os melhores planos de roubo. Ninguém sabia, no entanto, que um dia, anos passados, seria ele quem haveria de contar em quadros que assombrariam o país a história daquelas vidas e muitas outras histórias de homens lutadores e sofredores. (...)

João Grande ficou muito tempo atento à leitura. Para o negro aquelas letras nada diziam. O seu olhar ia do livro para a luz oscilante da vela, e desta para o cabelo despenteado do Professor. Terminou por se cansar e perguntou com sua voz cheia e quente:

- Bonita, Professor?

Professor desviou os olhos do livro, bateu a mão descarnada no ombro do negro, seu mais ardente admirador:

- Uma história porreta, seu Grande. – Seus olhos brilhavam.

- De marinheiro?

- É de um negro assim como tu. Um negro macho de verdade.

- Tu conta?

- Quando findar de ler eu conto. Tu vai ver só que negro...

E volveu os olhos para as páginas do livro. João Grande acendeu um cigarro barato, ofereceu outro em silêncio ao Professor e ficou fumando de cócoras, como que guardando a leitura do outro.

**Anexo S: Excerto do livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, de J. K. Rowling (2002)**

O rato dormia ainda no colo de Ron. – Podia ter morrido, que não se dava pela diferença – prosseguiu ele, desgostoso. – Tentei torná-lo amarelo para ver se ficava mais atraente, mas o feitiço não resultou. Eu mostro-te, olha...

Procurou na mala e tirou de lá uma varinha com um aspeto muito desgastado. Tinha algumas rachas e uma coisa branca que brilhava mesmo na ponta.

- O pelo do unicórnio está quase a sair cá para fora.

Tinha acabado de erguer a varinha quando alguém abriu de novo a porta do compartimento. O rapaz que perdera o sapo estava de volta, mas, desta vez, trazia consigo uma rapariga trajando já as roupas de Hogwarts.

- Alguém aqui viu um sapo? O Neville perdeu o dele – afirmou com voz autoritária. Tinha uma abundante cabeleireira castanha e os dentes da frente demasiado grandes.

- Já lhe dissemos que não – respondeu Ron, mas a rapariga não estava a ouvi-lo. Observava a varinha que ele tinha nas mãos.

- Ah! Estás a fazer magia. Vamos lá ver, então!

Sentou-se. Ron ficou um pouco surpreendido.

- Hã... está bem.

Clareou a voz. – Luz do Sol, manteiga fresca, malmequer belo...

“Faz este rato estúpido ficar amarelo!!!”

Acenou com a varinha, mas nada aconteceu. O *Scabbers* continuou cinzento e a dormir.

- Tens a certeza de que esse feitiço é verdadeiro? – perguntou a rapariga. – Bem, não é lá muito eficaz, pois não? Eu tentei alguns bastante simples, só para praticar, e resultaram. Ninguém na minha família é feiticeiro. Foi a maior das surpresas quando recebi aquela carta, mas fiquei tão feliz, tão feliz... claro, é a melhor escola de feitiçaria que existe, segundo oíço dizer... aprendi de cor todos os livros de estudo e só espero que seja o suficiente... o meu nome é Hermione Granger. A propósito, quem és tu?

Ela dissera tudo aquilo de uma única tirada. Harry olhou para Ron e ficou aliviado ao perceber no seu rosto estupefacto que ele também não decorara todos os livros de estudo.

- Sou o Ron Weasley – murmurou Ron.

- Harry Potter – declarou Harry.

- A sério? – disse Hermione. – Sei tudo a teu respeito, é claro; tenho alguns livros suplementares para leitura de apoio que falam de ti, como, por exemplo, a *História da Magia Moderna, Alvorada e Crepúsculo das Artes das Trevas* e *Os Grandes Acontecimentos da Feitiçaria no Século Vinte*.

- Falam de mim? – perguntou Harry, espantado.

- Meu Deus, não sabias? Eu, no teu lugar, teria tentado descobrir tudo – disse Hermione. – Algum de vocês sabe em que equipa vai ficar? Eu tenho andado a perguntar e espero ficar nos Gryffindor, parece-me, de longe, ser a melhor e ouvi dizer que o próprio Dumbledore lhe pertenceu, mas penso que os Ravenclaw também não são maus de todo. Bem, é melhor irmos procurar o sapo do Neville. Vocês os dois mudem de roupa, porque estamos quase a chegar.

E saiu, levando atrás de si o rapazinho que perdera o sapo.

\*\*\*

Harry estava quase satisfeito com a proximidade dos exames. Todas as revisões da matéria que tinha de fazer serviam para lhe manter o espírito ocupado. Ele, Ron e Hermione continuavam a fazer serões de trabalho até tarde, na tentativa de reter e decorar os nomes dos ingredientes das complicadas poções, os encantamentos e os feitiços, memorizando as datas das descobertas mágicas e das revoltas dos duendes.

Faltava uma semana para os exames (...).

## Anexo T: Excerto do livro “À Espera no Canteiro”, de J. D. Salinger (2011)

(...) Estava sentado no lavatório ao lado do Stradlater enquanto ele se barbeava, naquela de abrir e fechar a torneira. [Eu] estava ainda com o boné na cabeça, com a pala voltada para trás e assim. Aquele boné realmente dava-me muito gozo.

- Ei – disse o Stradlater. – Queres-me fazer um grande favor?

- O quê? – disse eu. Sem grande entusiasmo. Estava sempre a pedir-me grandes favores. Peguem num desses tipos muito giros, ou num tipo que se acha fora de série, e hão de estar sempre a pedir que lhes façam um grande favor. Lá porque eles se adoram tanto a eles próprios, pensam que *nós* os adoramos também e que estamos mortinhos por lhes fazer algum favor. No fundo, tem uma certa piada.

- Vais sair hoje à noite? – disse ele.

- Talvez sim. Talvez não. Não sei. Porquê?

- Tenho de ler para aí umas cem páginas de história para segunda-feira – disse ele.

– Não me escrevias uma redação para inglês? Estou tramado se não entrego [isso] (...) na segunda-feira, é só por isso que te estou a pedir. Fazes-me isso?

Isto era mesmo irónico. Palavra de honra.

- Então *eu* sou posto a andar daqui [para fora] (...) e *tu* vens-me pedir que te escreva (...) uma redação? – disse eu.

- Pois, eu sei. Mas é que estou tramado se não entrego isso. Eras um gajo porreiro. Um porreirão. Fazes?

Não respondi logo. O suspense só faz bem a sacanas estilo Stradlater.

- Sobre que é? – disse eu.

- Sobre uma coisa *qualquer*. Qualquer coisa descritiva. Um quarto. Ou uma casa. Ou um sítio qualquer onde tenhas vivido... *tu* sabes. Desde que seja descritivo como o raio. (...) Mas agora vê lá, não faças isso bom demais – disse ele. – Aquele (...) Hartzell acha-te fora de série em inglês e sabe que és meu colega de quarto. Por isso não te ponhas a escrever isso com todas as vírgulas no sítio.

Aqui está outra coisa que também (...) dá cabo [de mim] (...). Quer dizer, se somos bons a escrever redações e aparece alguém a falar de vírgulas. O Stradlater estava sempre a fazer isso. Só para nos deixar a pensar que a única razão por que ele era um zero em redações era porque punha as vírgulas nos sítios errados. (...)

\*\*\*

Ainda eram só nove menos um quarto quando voltámos para o dormitório. O amigo Brossard era um apanhado do *bridge* e foi logo correr o dormitório à procura de alguém para um jogo. O amigo Ackley instalou-se no meu quarto, para variar. (...) Desatou naquela voz monótona dele e a espremer todas as borbulhas. Lancei para aí umas mil indiretas, mas não me conseguia ver livre dele. (...) Acabei por ter de ir direito ao assunto e dizer-lhe que tinha de fazer uma redação para o Stradlater, e que tinha de se pirar dali, para eu me poder concentrar. (...) Depois de ele sair, vesti o pijama e o roupão, pus o meu velho boné de caça e comecei a escrever a redação.

O mais chato é que não conseguia lembrar-me de um quarto ou de uma casa ou de qualquer coisa para descrever, como o Stradlater dissera que tinha de ser. Não é que morra de amores por descrições de quartos e casas, de qualquer maneira. Por isso, o que eu fiz foi escrever sobre a luva de beisebol do meu irmão Allie. Era um tema bastante descritivo. A sério. O meu irmão Allie tinha uma luva de beisebol para canhotos. Mas o que havia nisto de mais descritivo era que ele tinha poemas escritos em todos os dedos, na palma e em todo o lado. (...) Já morreu. Teve uma leucemia (...). Haviam de gostar dele. Era mais novo dois anos do que eu, mas era umas cinquenta vezes mais inteligente. (...)

(...) Foi sobre isso que fiz a redação do Stradlater. (...) Bastava mudar o nome do Allie, para ninguém saber que [as luvas] eram do meu irmão e não do Stradlater. Não é que isso me entusiasmasse por aí além, mas não conseguia pensar em mais nada de descritivo. Além disso, dava-me gozo escrever sobre isso. Levou-me coisa de uma hora (...).

Eram umas dez e meia, acho eu, quando acabei. Mas não me sentia cansado, por isso fui à janela um bocado. (...)

\*\*\*

(...) Quando estava a tirar a gravata, [Stradlater] perguntou-me se lhe tinha escrito a (...) redação. Disse-lhe que estava em cima da (...) cama dele. Pegou nela e leu-a enquanto desabotoava a camisa. (...)

De repente, disse:

- Rai's te partam, Holden. Isto é sobre (...) uma luva de *beisebol*.

- E que tem? – disse eu. Frio como tudo.

- O que tem, dizes tu? Eu disse-te que tinha de ser sobre (...) um *quarto* ou uma casa ou assim.

- Disseste que tinha de ser descritivo. Que raio de diferença faz que seja sobre uma luva de beisebol?

- (...) Caraças. – Estava chateado como tudo. Estava mesmo fulo. – Tens sempre de fazer tudo ao contrário. – Olhou para mim. – Não admira que te ponham a andar daqui – disse ele. – Não és capaz de fazer (...) *uma única coisa* como deve ser. Estou a falar a sério. É que nem uma coisa para amostra.

- OK, dá cá, então – disse eu. Avancei e arranquei-lha da (...) mão. Depois rasguei-a.

- Por que raio fizeste isso? – disse ele.

Não respondi. Limitei-me a atirar os papéis para o cesto do lixo. Depois estendi-me na cama, e ficámos os dois sem dizer palavra durante um bom bocado. (...)

## **Anexo U: Excerto do livro “Sinais de Fogo”, de Jorge de Sena (2019)**

Ramon Berenguer de Cabanellas y Puigmal já era célebre, quando, por fusão de duas turmas, passou a ser meu colega no 6.º ano dos liceus. As suas calmas e sonhadoras extravagâncias, o seu ar de senhor de idade, o mistério adulto de que rodeava a sua figura pequena e atlética, a sua profunda convicção de que, desde o século XII ou XIII, a Espanha devia à sua família o condado de Barcelona, as perguntas absurdas, feitas com o ar mais convicto e ingênuo do mundo, com que ele era o terror dos professores inseguros, e o seu famoso sistema filosófico que tudo explicava e o dispensava, “graças ao controle das energias do cérebro”, de estudar as lições (salvo em casos de última emergência), tudo isto não fazia dele um ídolo nem um chefe, mas um ente respeitadíssimo, apesar da ironia com que todos o apontavam. Uma vez, numa aula de filosofia (...), D. Ramon levantou-se, e objetou que todos os seres vivos tinham alma, o que, segundo as regras da ciência, era uma verdade, e não um ponto controverso da especulação filosófica. Fez-se um silêncio de expectativa risonha. E o professor, debruçando sobre a secretária os bigodes pendentes e amarelados, perguntou-lhe:

- Quais regras da ciência?

E ele, entreabrindo os lábios finos que nunca se sabia quando sorriam ou se apertavam de contrariedade, respondeu:

- A observação e a experimentação.

- Ah, muito bem, e como foi que o senhor observou e experimentou a alma dos animais?

- Como, senhor doutor? Pessoalmente – E foi uma gargalhada geral. Ficou imperturbável.

- Pessoalmente? - repetiu o professor.

- Sim senhor. Fotografando a morte de um gafanhoto - Nova gargalhada.

- Um gafanhoto? E o que deu a fotografia? - continuou o professor como que desperto da sua sonolência costumeira.

- A fotografia, senhor doutor, foi tirada por um irmão meu, enquanto eu matava o gafanhoto. Mas de modo que se visse a alma passar. E, nela, vê-se nitidamente a alma subindo ao céu.

- A alma do gafanhoto, a alma do gafanhoto -, repetíamos todos por entre as risadas.

E ele, circunvagando um olhar por sobre as nossas cabeças, afirmou:



- Sim, a alma do gafanhoto subindo ao céu.

O professor riu também, como nunca o tínhamos visto rir:

- Essa é boa, snr. Puigmal, essa é muito boa. Subindo ao céu? Ah, ah, ah. E como subia ela?

- Em espiral, snr. Doutor.

Foi um charivari de riso. Ele levantou a mão, solicitando silêncio; o rosto enublou-se-lhe de um ar muito compungido, e disse:

- Perdão, eu equivoquei-me.

Todos ficaram suspensos da pausa que se seguiu; ele ia, num golpe de teatro, confessar a brincadeira.

- Equivoquei-me, cometi um lapso, não era em espiral, era em hélice que ela subia.

E sentou-se. Foi constrangido o riso que se seguiu. O professor enfureceu-se:

- E essa fotografia onde está? Tem-na aí consigo? Tem? Passe-a para cá.

O Puigmal levantou-se muito digno:

- Tenho, sim senhor, mas não há lei nenhuma que possa obrigar um cientista a revelar os documentos das suas pesquisas, enquanto não estiverem concluídas.

Os nossos olhares iam de um para o outro.

- Não há? Não há? Pois sou eu quem manda. Eu! Ouviu bem? Eu!

Nunca o tínhamos visto assim.

- Não posso, nem devo, até porque as experiências não me pertencem, mas a meu irmão também.

- Ah não pertencem? Não lhe pertencem, porque o senhor é um intrujão.

- O senhor doutor ofende-me sem necessidade. Mas todos os cientistas esperam sempre a hora de serem mártires. Peço licença para me retirar.

A esta altura o silêncio e a imobilidade eram totais.

- Pede-me licença? Pede-me licença? Eu é que o ponho na rua, e vou participar do senhor. Saia! Ponha-se lá fora!

Ramon ajustou o fato, saiu da carteira, passou por entre as filas, e, ao pé da porta, voltou-se para dizer:

- É uma injustiça que o senhor comete. Eu fotografei, com meu irmão, a alma do gafanhoto. Mas nem teria sido preciso senão como documento. Porque eu vi-a.

E, abrindo a porta com a sua mansidão, saiu. (...)